OBRA COMPLETA

GRUPO DE ESTUDIO SOBRE APRENDIZAJE COOPERATIVO

LOS NUEVOS CÍRCULOS DE APRENDIZAJE

Roger Johnson, David Johnson, Edythe Holubec

CAPÍTULO 1: ¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE COOPERATIVO? **5**

1. LA COOPERACIÓN EN EL AULA **5**
   1.1. Competencia 5
   1.2. Individualismo 5
   1.3. Cooperación 6
2. LOS COMPONENTES ESENCIALES: LO QUE HACE QUE LA COOPERACIÓN FUNCIONE **6**
3. TIPOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO **8**
   3.1. El aprendizaje cooperativo formal 8
   3.2. El aprendizaje cooperativo informal 8
   3.3. Grupos cooperativos de base 9
   3.4. Estructuras cooperativas 9
4. LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES COOPERATIVAS **9**
5. LA ESCUELA COOPERATIVA **10**
   5.1. La práctica de la cooperación en la escuela 10
   5.2. La pericia en el uso del aprendizaje cooperativo 11

CAPÍTULO 2: LA INVESTIGACIÓN SOBRE APRENDIZAJE COOPERATIVO **12**

1. DÓNDE HEMOS ESTADO: RAÍCES TEÓRICAS **12**
   1.1. La teoría de la interdependencia social 12
   1.2. La teoría del desarrollo cognitivo 12
   1.3. La teoría conductista del aprendizaje 13
2. DÓNDE HEMOS ESTADO: LA INVESTIGACIÓN **13**
3. LA HISTORIA DEL USO PRÁCTICO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO **15**
4. LOS RESULTADOS DE LA COOPERACIÓN **16**
5. LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y EL APOYO SOCIAL **17**
6. LA ADAPTACIÓN PSICOLÓGICA **18**
7. TODO AFECTA A TODO LO DEMÁS **18**

CAPÍTULO 3: LOS COMPONENTES ESENCIALES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO **20**

1. LA COOPERACIÓN ES MUCHO MÁS QUE UN ORDENAMIENTO DE ASIENTOS **20**
2. LA INTERDEPENDENCIA POSITIVA: "NOSOTROS EN VEZ DE YO" **21**
   2.1. La estructuración de la interdependencia positiva 22
   2.2. La interdependencia positiva y el conflicto intelectual 23
3. LA INTERACCIÓN PROMOTORA CARA A CARA **23**
4. LA RESPONSABILIDAD PERSONAL E INDIVIDUAL **24**
5. LAS HABILIDADES INTERPERSONALES Y DE GRUPOS PEQUEÑOS **25**
6. EL PROCESAMIENTO GRUPAL **25**
7. EL USO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO **27**

CAPÍTULO 4: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO FORMAL **28**

8. EL PAPEL DEL DOCENTE: SER "UN GUÍA QUE ACOMPAÑA" **28**
   8.1. Especificar los objetivos educativos 29
   8.2. Tomar decisiones previas a la enseñanza 29
      8.2.1. FORMAR LOS GRUPOS. 29

8.2.2. LA DISPOSICIÓN DEL AULA 30
8.2.3. LA ELECCIÓN DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS. 30
8.2.4. LA ASIGNACIÓN DE ROLES PARA ASEGURAR LA INTERDEPENDENCIA. 30
8.3. Explicar la tarea y la estructura de los objetivos 31
8.3.1. LA EXPLICACIÓN DE LA TAREA ACADÉMICA. 31
8.3.2. LA EXPLICACIÓN DE LOS CRITERIOS PARA EL ÉXITO Y LAS CONDUCTAS DESEADAS. 31
8.4. Poner en marcha la actividad cooperativa 32
8.5. Controlar la efectividad de los grupos de aprendizaje cooperativo e intervenir cuando sea necesario 34
8.5.1. CONTROLAR LA CONDUCTA DE LOS ALUMNOS Y OFRECER AYUDA. 34
8.5.2. INTERVENIR PARA ENSEÑAR HABILIDADES SOCIALES. 35
8.6. Evaluar el aprendizaje y procesar la interacción 35
8.6.1. EVALUAR LA CALIDAD Y LA CANTIDAD DE LO APRENDIDO POR LOS ALUMNOS. 35
8.6.2. PROCESAR CUÁN BIEN FUNCIONÓ EL GRUPO. 36

CAPÍTULO 5: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO INFORMAL **37**

CAPÍTULO 6: LOS GRUPOS COOPERATIVOS DE BASE **40**

1. GRUPOS DE BASE DE LA CLASE **40**
2. GRUPOS DE BASE DE LA ESCUELA **41**
3. GRUPOS DE CONSEJO Y GRUPOS HOGAREÑOS **42**
4. LA NECESIDAD DE RELACIONES ESTABLES Y DE LARGO PLAZO **42**

CAPÍTULO 7: EL USO INTEGRADO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA **44**

CAPÍTULO 8: LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES COOPERATIVAS **46**

1. LA IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES COOPERATIVAS **46**
1.1. La enseñanza de habilidades cooperativas: reglas generales 46
1.2. ¿Qué habilidades es necesario enseñar? 47
1.2.1. FORMACIÓN 47
1.2.2. FUNCIONAMIENTO 48
1.2.3. FORMULACIÓN 48
1.2.4. FERMENTACIÓN 49
1.3. La enseñanza de habilidades cooperativas: un ejemplo 50
1.4. El papel del docente 51

CAPÍTULO 9: LA COOPERACIÓN Y EL CONFLICTO **56**

1. CREAR UN CONTEXTO COOPERATIVO **56**
2. INVOLUCRARSE EN CONTROVERSIAS ACADÉMICAS **56**
3. ESTABLECER UN PROGRAMA DE MEDIACIÓN DE PARES **58**
3.1. Enseñar a los alumnos a resolver sus propios conflictos 59
3.2. Enseñar a los alumnos a mediar en los conflictos de sus compañeros 59
3.3. Poner en práctica el programa 60
4. EL ÚLTIMO RECURSO **60**
5. LA CONCILIACIÓN Y LOS PROBLEMAS DE DISCIPLINA **60**

CAPÍTULO 10: LA ESCUELA COOPERATIVA **62**

1. LA ESTRUCTURA DE LA ESCUELA COOPERATIVA **62**

1.1. El aula cooperativa 62
1.2. La escuela cooperativa 63
1.3. El distrito cooperativo 65
1.4. La educación de calidad en la escuela cooperativa 65
1.5. La superación permanente 67
1.6. Alcanzar pericia y compartirla 68
1.7. La calidad de la práctica (Gráficos de control) 69
1.8. Establecer hitos 69
1.9. Proporcionar liderazgo 69

CAPÍTULO 11: EL CAMBIANTE PARADIGMA DE LA ENSEÑANZA **71**

1. LA CREACIÓN DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE **73**

Capítulo 1
¿Qué es el aprendizaje cooperativo?

E 15 de julio de 1982, Don Bennett, un comerciante de Seattle, en los Estados Unidos, se convirtió en el primer amputado que llegó a escalar el Monte Rainier (según informan Kouzes y Posner, 1987). Bennett escaló más de 4.500 metros en una pierna y dos muletas, en cinco días. Cuando se le preguntó cuál era la lección más importante que había aprendido, Bennett respondió sin dudar: "No se puede hacer solo".

Todos deberíamos tener siempre en cuenta la lección que Bennett aprendió. Si las aulas y las escuelas han de convertirse en sitios en los que la gente debe alcanzar objetivos valiosos, deben ser lugares en los que todos (alumnos, docentes y no docentes) cooperen para lograrlo. Esta cooperación debe practicarse de manera consciente, hasta que se convierta en una forma natural de actuar e interactuar. Y debe tener lugar en todos los niveles de la educación, desde el aula hasta el distrito, pasando por la escuela en su conjunto.

1. La cooperación en el aula

En todas las aulas, sin importar la materia, los docentes pueden estructurar sus actividades de manera tal que sus alumnos:

1. Se involucren en una lucha de ganadores y perdedores para ver quién es el mejor (competencia).

2. Trabajen independientemente en sus propios objetivos de aprendizaje siguiendo su propio ritmo y en su propio espacio, para alcanzar un criterio preestablecido de excelencia (individualismo).

3. Trabajen de manera cooperativa en grupos pequeños, asegurando que todos los integrantes dominen los materiales asignados (cooperación).

1.1. Competencia

Cuando los estudiantes tienen que competir para obtener calificaciones, trabajan contra los otros para alcanzar un objetivo que sólo uno o unos pocos podrán conseguir. Se califica a los estudiantes a partir de normas que les exigen trabajar más rápido y con más precisión que sus pares. Al hacerlo, se esfuerzan por ser mejores que sus compañeros, trabajan para privar a los otros (Mi triunfo implica tu derrota), celebran las fallas de sus compañeros (Tu fracaso facilita mi triunfo), ven las calificaciones como algo limitado (Sólo unos pocos conseguirán un 10), reconocen su destino como algo relacionado de manera negativa (Cuanto más ganes tú, menos conseguiré yo) y creen que los que son más competentes y se esfuerzan más consiguen cosas y los otros no (Sólo los fuertes triunfan).

En las situaciones competitivas hay una interdependencia negativa en la consecución de los objetivos; los alumnos sienten que pueden alcanzar sus objetivos si y sólo si los otros fracasan en su intento de cumplir los propios (Deutsch, 1962; Johnson y Johnson, 1991). Desgraciadamente, ésta es la forma en que la mayoría de los alumnos entienden la escuela actual. Trabajan duramente para ser mejores que sus compañeros o se toman las cosas con calma porque no creen que tengan posibilidades de éxito.

1.2. Individualismo

Cuando se les pide que trabajen de manera individualista, los alumnos trabajan solos para alcanzar objetivos de aprendizaje que no se relacionan con los de sus propios compañeros. Se asignan objetivos individuales y se evalúan los esfuerzos de cada uno sobre la base de determinados criterios. Cada estudiante tiene su propio conjunto de materiales y trabaja a su propio ritmo, ignorando a los demás alumnos. Se espera que los alumnos

se concentren en su propio interés personal (¿ Cómo puedo desempeñarme?) y se los alienta para que lo hagan, para que sólo valoren sus propios esfuerzos y su éxito (Si me esfuerzo mucho, podré obtener una calificación alta) y para que vean el éxito o el fracaso de los otros como algo que no tiene importancia (Si mis compañeros no estudian, a mí no me afecta). Los logros de cada alumno son, en estas condiciones, independientes; los alumnos sienten que el cumplimiento de sus objetivos de aprendizaje no tiene nada que ver con lo que hagan los demás (Deutsch, 1962; Johnson y Johnson, 1991).

1.3. Cooperación

Cooperar significa trabajar juntos para lograr objetivos compartidos. En las actividades cooperativas, los individuos buscan resultados que resulten beneficiosos para sí mismos y, al mismo tiempo, para todos los otros integrantes del grupo. El aprendizaje cooperativo es el uso educativo de pequeños grupos que permiten a los estudiantes trabajar juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás.

La idea es sencilla. Los integrantes de la clase forman grupos pequeños después de la explicación del docente. Luego trabajan en la tarea encomendada hasta que todos los miembros del grupo la han comprendido y terminado cabalmente. Los esfuerzos cooperativos dan como resultado el esfuerzo de los estudiantes por el mutuo beneficio, de manera tal que todos puedan aprovechar los esfuerzos de cada uno (Tu éxito me beneficia y mi éxito te beneficia a ti), el reconocimiento de que todos los miembros del grupo comparten un destino común (Nos salvamos juntos o nos hundimos juntos), la comprensión de que el desempeño individual depende tanto de uno mismo como de sus compañeros (No podemos hacerlo sin ti) y la sensación de orgullo y la celebración conjunta cuando se le reconoce un logro a un integrante del grupo (¡Te sacaste un 10! ¡Genial!). En el aprendizaje cooperativo, hay una interdependencia positiva entre los logros de los objetivos de los estudiantes: los alumnos sienten que podrán alcanzar sus objetivos de aprendizaje si y sólo si los otros integrantes de su grupo también los alcanzan (Deutsch, 1962; Johnson y Johnson, 1991).

En el aula ideal, todos los alumnos aprenderían cómo trabajar con otros de manera colaborativa, cómo competir por diversión y cómo trabajar de manera autónoma. Los docentes deben decidir qué estructura de objetivos implementarán para cada actividad. Este libro está diseñado para ofrecer una comprensión del aprendizaje cooperativo que permita a los docentes crear actividades basadas en la cooperación en el aula y mejorar los actuales esfuerzos para estructurar actividades cooperativamente, mientras se explora la importancia de la cooperación en todos los niveles escolares.

2. Los componentes esenciales: lo que hace que la cooperación funcione

Para alcanzar un verdadero dominio del aprendizaje cooperativo, hay que entender, en primer lugar, de qué se trata (Figura 1.1).

Para entender la cooperación hay que comprender bien los cinco componentes esenciales que hacen que ésta funcione (capítulo 3). Los educadores deben saber cómo planificar e implementar las actividades de aprendizaje cooperativo formal (capítulo 4), las de aprendizaje cooperativo informal (capítulo 5), los grupos cooperativos de base (capítulo 6) y las guías o estructuras de aprendizaje cooperativo para actividades repetidas o rutinas del aula (capítulo 4). Una vez que uno ha planificado, estructurado e implementado cientos de actividades de aprendizaje cooperativo, alcanzará un nivel de uso habitual que le permitirá integrar las diversas formas de aprendizaje cooperativo (capítulo 7). Para alcanzar este nivel es necesario que los estudiantes aprendan habilidades cooperativas (capítulo 8), lo cual incluye aprender a manejar los conflictos (capítulo 9). La práctica del aprendizaje cooperativo debe tener lugar, además, en un contexto de organización que será, idealmente, la escuela cooperativa (capítulo 10).

Evidentemente, el aprendizaje cooperativo no consiste en un mero ordenamiento de asientos. Colocar a los estudiantes en grupos y decirles cómo trabajar juntos no da como resultado la realización de esfuerzos

cooperativos. Por el contrario, el hecho de sentarse en grupos puede provocar competencia cuerpo a cuerpo o esfuerzos individualistas por hablar. Estructurar las actividades de modo tal que los alumnos trabajen de manera realmente cooperativa exige una comprensión de los componentes que hacen que esta cooperación funcione. El dominio de los componentes esenciales de la cooperación permite a los docentes:

1. Tomar las actividades, los programas y los cursos existentes y estructurarlos cooperativamente;

2. Adaptar las actividades de aprendizaje cooperativo a las diferentes necesidades educativas, circunstancias, programas, materias y estudiantes;

3. Diagnosticar los problemas que pueden tener algunos estudiantes al trabajar juntos e intervenir para incrementar la eficacia de los grupos de aprendizaje.

Para que la cooperación funcione bien, los docentes deben estructurar explícitamente cinco componentes esenciales en cada actividad (capítulo 3).

El primer componente es el más importante: la interdependencia positiva. Ésta se estructura exitosamente cuando los integrantes del grupo sienten que están vinculados con los demás de modo tal que uno solo no podrá alcanzar el éxito si todos los demás no lo alcanzan.

Los estudiantes deben comprender que los esfuerzos de cada miembro del grupo no sólo benefician al individuo, sino también a todos los otros integrantes. El interés creado en los estudiantes por el logro de los demás da como resultado el hecho de que compartan recursos, se ayuden entre sí para aprender, se proporcionen apoyo mutuo y celebren los éxitos conjuntos. La interdependencia positiva es el corazón del aprendizaje cooperativo.

El segundo componente esencial del aprendizaje cooperativo es la interacción promotora, preferentemente cara a cara. Una vez que los estudiantes establecen la interdependencia positiva, necesitan aumentar las oportunidades para poder favorecer el éxito de los demás ayudándolos, apoyándolos, alentándolos y elogiándolos en sus esfuerzos de aprendizaje. Hay actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que sólo se dan cuando los estudiantes se involucran en el estímulo del aprendizaje de los demás. La interacción promotora incluye la explicación oral de cómo resolver problemas, la discusión sobre la naturaleza de los conceptos que se están aprendiendo, la enseñanza de los propios conocimientos a los compañeros y la relación entre el aprendizaje presente y el pasado.

El tercer componente del aprendizaje cooperativo es la responsabilidad individual. El objetivo de los grupos de aprendizaje cooperativo es lograr que cada integrante sea un individuo más fuerte. Los estudiantes aprenden juntos para poder desempeñarse mejor, luego, como individuos. La responsabilidad individual existe cuando se evalúa el desempeño de cada alumno individual y los resultados se devuelven al grupo y al individuo. La responsabilidad individual asegura que los integrantes del grupo sepan quién necesita más ayuda, apoyo y estímulo para completar la tarea, y sea consciente de que no puede depender exclusivamente del trabajo de los otros.

El cuarto componente esencial del aprendizaje cooperativo está constituido por las habilidades interpersonales y de los pequeños grupos. En los grupos de aprendizaje cooperativo, se exige a los alumnos que aprendan temas académicos (contenidos curriculares) así como habilidades interpersonales y de pequeños grupos, necesarias para funcionar como parte de un equipo (trabajo en equipo). Esto hace que el trabajo cooperativo sea esencialmente más complejo que el aprendizaje competitivo o individualista. Poner a los individuos socialmente no preparados en un grupo y pedirles que cooperen no garantiza que puedan hacerlo bien. Habilidades tales como el liderazgo, la toma de decisiones, la construcción de confianza, la comunicación y el manejo de conflictos deben enseñarse con tanta atención y cuidado como las habilidades académicas propiamente dichas. Hay muchos procedimientos y estrategias útiles para enseñar a los alumnos habilidades

sociales (ver Johnson y Johnson, 1991, 1993; Johnson y Johnson, 1991).

El quinto componente esencial del aprendizaje cooperativo es el procesamiento grupal. Éste se da cuando los integrantes del grupo discuten cómo están alcanzando sus objetivos y cuán eficaces son sus relaciones de trabajo. Los grupos necesitan analizar qué acciones de sus miembros son útiles y cuáles son inútiles y deben tomar decisiones sobre las conductas que conviene mantener y las que es preciso cambiar.

La pericia real en el uso del aprendizaje cooperativo se alcanza cuando se aprende cómo estructurar los cinco componentes esenciales en las actividades educativas (Johnson y Johnson, 1989a). Estos componentes esenciales, además, deben estructurarse cuidadosamente en todos los niveles de esfuerzos cooperativos: los grupos de aprendizaje, toda la clase, el equipo docente, la escuela y el distrito escolar.

3. Tipos de aprendizaje cooperativo

Los niños se sientan durante 12 años en aulas en las que el objetivo implícito consiste en escuchar al docente y memorizar la información para regurgitarla en un examen. Poca o ninguna atención se le presta al proceso de aprendizaje, aunque existe mucha investigación que documenta que la comprensión real requiere una reestructuración activa de parte del estudiante. La reestructuración se da tanto a través del compromiso en el planteo de problemas como también en su resolución, las deducciones y la investigación, la resolución de contradicciones y la reflexión. Todos estos procesos exigen alumnos mucho más activos, así como un modelo de educación diferente del que suscriben hasta el presente la mayoría de las instituciones. En vez de ser impotentes y dependientes de las instituciones, los alumnos necesitan tener poder para pensar y aprender por sí mismos. Así, el aprendizaje debe ser concebido como algo que un alumno hace y no como algo que se le hace a un alumno.

Catherine Fosnot, 1989

El aprendizaje cooperativo puede usarse de diversas maneras, que incluyen el aprendizaje cooperativo formal, el informal, los grupos cooperativos de base y las estructuras cooperativas.

3.1. El aprendizaje cooperativo formal

El aprendizaje cooperativo formal consiste en el trabajo conjunto de los estudiantes, ya sea en una sola clase o en una actividad de varias semanas, para alcanzar objetivos de aprendizaje compartidos, y que todos completen con éxito la tarea asignada. Como ya hemos afirmado, cualquier tarea de aprendizaje de cualquier materia y con cualquier programa puede estructurarse de manera cooperativa. Todo puede reformularse para su aprendizaje cooperativo. En los grupos de aprendizaje cooperativo formal, los docentes: (a) especifican los objetivos de la actividad; (b) toman decisiones pre-educativas; (c) explican la tarea y la interdependencia positiva; (d) controlan el aprendizaje de sus alumnos e intervienen en los grupos para ofrecer ayuda o para mejorar las habilidades interpersonales y grupales de los estudiantes y (e) evalúan el aprendizaje de los alumnos y los ayudan a procesar el funcionamiento de los grupos (capítulo 4).

3.2. El aprendizaje cooperativo informal

¿Recurrir al aprendizaje cooperativo significa que los docentes ya no explican, hacen demostraciones o exhiben películas? No.

Las explicaciones, las demostraciones, las películas y los videos pueden usarse eficazmente en los grupos de aprendizaje cooperativo informal, en los que los estudiantes trabajan juntos para alcanzar un objetivo de aprendizaje conjunto; grupos ad hoc que pueden durar desde unos minutos hasta toda una clase. Durante una explicación, una demostración o una película se puede recurrir a rápidos agrupamientos cooperativos informales para centrar la atención de los alumnos en lo que deben aprender, establecer un clima propicio para el aprendizaje, ayudar a fijar expectativas respecto de lo que se hará en la clase, asegurar que los alumnos

procesen cognitivamente lo que se está enseñando y proporcionar una conclusión a la sesión de enseñanza. El aprendizaje cooperativo informal ayuda a los docentes a asegurarse de que los alumnos realicen la labor intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar los materiales nuevos en estructuras conceptuales ya existentes. Los grupos de aprendizaje cooperativo informal suelen organizarse de manera tal que los alumnos se involucran en discusiones de entre 3 y 5 minutos antes de comenzar y después de terminar una explicación; y discusiones de entre 2 y 3 minutos con el compañero de banco a lo largo de toda una explicación (capítulo 5).

3.3. Grupos cooperativos de base

¿Todos los grupos de aprendizaje cooperativo son temporarios y sólo duran un breve lapso? No.

Los grupos cooperativos de base son agrupamientos heterogéneos de largo plazo con miembros estables que se mantienen durante al menos un año, y quizás hasta que todos sus integrantes se gradúen. Estos grupos ofrecen a los alumnos relaciones permanentes, comprometidas y confiables, que les permiten brindarse la ayuda, el apoyo y el estímulo que cada uno de sus integrantes necesita para trabajar bien en la escuela, hacer progresos académicos (asistir a clase, completar todas las tareas, aprender) y desarrollarse de maneras cognitiva y socialmente saludables (Johnson, Johnson y Holubec, 1992; Johnson, Johnson y Smith, 1991).

Los grupos de base se reúnen formalmente todos los días en las escuelas primarias y dos veces por semana en las escuelas secundarias (o cuando se reúne el grupo total). De manera informal, los miembros interactúan todos los días dentro de las clases y entre clases, discutiendo las tareas y ayudándose los unos a los otros con las tareas para el hogar. El uso de grupos de base tiende a mejorar la asistencia, personalizar el trabajo y la experiencia escolar y mejorar la calidad y la cantidad del aprendizaje. Cuanto más numeroso sea el grupo total o la escuela y más compleja y difícil la materia, más importante será tener grupos de base. Estos grupos resultan útiles también para estructurar aulas donde los alumnos se reúnen para informar sobre sus actividades y cuando un docente se reúne con un grupo del cual es tutor (capítulo 6).

3.4. Estructuras cooperativas

Para poder usar el aprendizaje cooperativo la mayor parte del tiempo, los docentes tienen que identificar y estructurar de manera cooperativa las actividades genéricas y las tareas habituales de la clase. Las guías de aprendizaje cooperativo son procedimientos cooperativos estandarizados carentes de contenidos que indican las acciones detalladas de los alumnos, ya sea para (a) conducir actividades genéricas repetidas (como escribir informes o hacer presentaciones) o para (b) realizar rutinas del aula (como revisar tareas para el hogar o revisar pruebas). Las actividades cooperativas reiteradas y las rutinas del aula ofrecen una base sobre la cual se puede construir un aula cooperativa. Una vez planificadas y realizadas varias veces, se convierten en actividades habituales en el aula. También se las puede usar en combinación para constituir una actividad general (capítulo 4).

A medida que los docentes emplean en sus clases los grupos cooperativos formales, informales y de base, y las estructuras cooperativas genéricas tales como las guías de aprendizaje, van ganando experiencia y pueden empezar a usar de manera espontánea el aprendizaje cooperativo cuando lo necesitan. Cuando los docentes alcanzan competencia en el uso habitual, pueden estructurar situaciones de aprendizaje cooperativo automáticamente, sin pensar o planificar conscientemente los diversos tipos de aprendizaje cooperativo. Este tipo de aprendizaje se puede usar con fidelidad en el largo plazo (capítulo 7).

4. La enseñanza de habilidades cooperativas

Cuando se practica el aprendizaje cooperativo en el aula y la escuela, un tema importante es: "¿Cómo manejan los conflictos los integrantes del grupo?". La cooperación y el conflicto van de la mano. Cuanto más se

preocupen los integrantes del grupo por alcanzar los objetivos conjuntos y más se interesen por los demás, más frecuentemente se producirán conflictos. Cuando éstos se enfrentan de manera constructiva, agregan creatividad, diversión y un razonamiento de mayor nivel. Cuando se los enfrenta destructivamente, pueden dar como resultado sentimientos y actitudes de ira, frustración y hostilidad. Los estudiantes necesitan aprender procedimientos para manejar sus conflictos de manera constructiva y llegar a ser hábiles en su aprovechamiento.

En una escuela (o en un grupo de aprendizaje) con una actitud positiva ante los conflictos, los miembros los promueven y buscan resolverlos para poder cosechar los muchos resultados positivos que los problemas pueden brindar. Hay dos tipos de conflictos esenciales para que los grupos cooperativos funcionen con eficacia (capítulo 9). El primer tipo es la controversia académica, en la que los estudiantes desafían el razonamiento intelectual de los demás y sus conclusiones y adoptan diferentes posturas para defender una idea (Johnson y Johnson, 1992). El segundo es la mediación de los pares, que enseña a todos los alumnos cómo negociar soluciones en los conflictos con sus compañeros y docentes y cómo mediar en conflictos entre pares (Johnson y Johnson, 1991). Cuando los conflictos son enfrentados de manera constructiva en un grupo, en una clase o en una escuela, se establece el medio adecuado para que el aprendizaje cooperativo y la escuela cooperativa puedan alcanzar su potencial.

5. La escuela cooperativa

Todos los elementos y los beneficios del aprendizaje cooperativo en el aula deben aplicarse y reflejarse en la escuela como totalidad (capítulo 10). El ámbito de escolarización actual es una estructura organizativa "de producción masiva" que divide el trabajo en pequeños componentes que los individuos realizan de manera aislada y en competencia con sus pares. El contexto alternativo que proponemos se basa en actividades en equipo, en una estructura organizativa de alto rendimiento en la que los individuos trabajan cooperativamente en grupos que tienen la responsabilidad final de un producto total, un proceso o un conjunto de personas. Esta nueva estructura organizativa recibe el nombre de "escuela cooperativa".

En una escuela cooperativa, los estudiantes trabajan fundamentalmente en grupos de aprendizaje cooperativo y también el personal docente y directivo trabaja en equipos cooperativos (Johnson y Johnson, 1 989b). Las estructuras organizativas del aula, la escuela y el distrito resultan, así, congruentes. Cada nivel de equipo cooperativo apoya y mejora a los otros.

5.1. La práctica de la cooperación en la escuela

La escuela cooperativa empieza en el aula. Los alumnos pasan la mayor parte del día en grupos de aprendizaje cooperativo. Esta forma de aprendizaje se utiliza para incrementar los logros, crear relaciones más positivas y mejorar, en general, el bienestar psicológico de los estudiantes. Además, lo que es bueno para los alumnos es mejor aun para los docentes.

El segundo nivel de escuela cooperativa consiste en que el equipo docente trabaje en grupos destinados a incrementar la pericia y el éxito de la educación. Los equipos de trabajo integrados por docentes son tan eficaces y beneficiosos como los integrados por alumnos. El uso de la cooperación para estructurar el trabajo de los docentes involucra: (a) grupos de docentes, (b) toma de decisiones escolares y (c) reuniones del personal docente. Así como el corazón de la clase es el aprendizaje cooperativo, el corazón de la escuela es el grupo de docentes. La toma de decisiones escolares se realiza mediante el uso de dos tipos de equipo cooperativo. En primer lugar, un equipo especial considera un problema escolar y propone una solución para el personal docente en su conjunto. En segundo lugar, el personal docente forma grupos de decisión ad hoc, que consideran la posibilidad de aceptar o modificar la propuesta. Las de-

cisiones tomadas por los grupos ad hoc son resumidas y todo el personal decide el curso de acción que se

seguirá para resolver el problema. El empleo de grupos de docentes, equipos especiales y grupos de decisión ad hoc tiende a incrementar la productividad, la cohesión y la autoestima profesional de los docentes. Además, las reuniones del personal docente se convierten en modelos de procedimiento cooperativo.

El tercer nivel de escuela cooperativa es el nivel distrital, en el que el personal se organiza en grupos de apoyo colegial para mejorar su pericia y éxito administrativos. Los equipos especiales y los grupos de decisión administrativos ad hoc deben dominar la toma de decisiones tanto en el nivel de la escuela como en el del distrito. Los educadores de nivel distrital deben recordar que la cooperación es mucho más que un procedimiento educativo: es un cambio básico en la estructura organizativa que se extiende desde el aula hasta la oficina del inspector.

5.2. La pericia en el uso del aprendizaje cooperativo

Saber hacer algo no es una habilidad. Hacerlo bien, sí. Se necesita tiempo y esfuerzo para desarrollar una habilidad. La adquisición de pericia en el uso del aprendizaje cooperativo en el aula y los equipos cooperativos en la escuela y el distrito llevan al menos una vida entera. La pericia se refleja en la destreza de una persona, su astucia, su competencia y su habilidad para estructurar los esfuerzos cooperativos. La pericia, además, concentra la atención en la transferencia de lo que se aprende en las sesiones de práctica a los lugares de trabajo y en el mantenimiento de los nuevos procedimientos durante toda la carrera y la vida de una persona.

James Watson, ganador de un premio Nobel como codescubridor de la doble hélice, afirma: "Nada nuevo realmente interesante surge sin colaboración". Adquirir pericia en el uso del aprendizaje cooperativo es de por sí un proceso cooperativo que exige un esfuerzo de equipo. Los grupos de apoyo colegial estimulan y ayudan a los docentes en un esfuerzo de largo plazo para mejorar continuamente su competencia en el uso del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1989b). Para una estrategia de enseñanza sólo moderadamente difícil, por ejemplo, los docentes pueden necesitar entre 20 y 30 horas de instrucción en su teoría, entre 15 y 20 demostraciones usándola con diferentes estudiantes y temas y entre 10 y 15 sesiones de entrenamiento adicionales para lograr altos niveles de habilidad. Para una estrategia de enseñanza más difícil, como el aprendizaje cooperativo, pueden necesitarse varios años de entrenamiento y apoyo para asegurar la maestría.

Como decía Aristóteles: "Las cosas que tenemos que aprender antes de poder hacerlas, las aprendemos haciéndolas". Los docentes tienen que hacer aprendizaje cooperativo durante un tiempo antes de empezar a adquirir verdadera pericia. Esto requiere apoyo, estímulo y ayuda de parte de sus colegas. La transferencia y el mantenimiento dependen, en gran medida, de que los propios docentes se organicen en equipos cooperativos (grupos de apoyo colegial) que se ocupen de ayudar a que cada miembro mejore de manera progresiva su competencia en el uso del aprendizaje cooperativo. Para que los docentes se organicen y puedan planificar sus clases de este modo, el personal directivo y el del distrito también tienen que organizarse cooperativamente y modelar la cooperación.

En una ardua caminata de Don Bennett por un campo congelado, durante su ascenso al Monte Rainier, su hija se quedó a su lado durante cuatro horas. A cada salto, le decía: "Puedes hacerlo, papá. Eres el mejor papá del mundo. Puedes hacerlo, papá". No había manera de que Bennett abandonara, mientras su hija siguiera susurrándole palabras de afecto al oído. El aliento de su hija lo mantuvo andando, reforzando su compromiso para llegar hasta la cima. Del mismo modo, con los integrantes de los grupos cooperativos alentándolos, los estudiantes y los educadores se sorprenden a sí mismos con lo que pueden lograr.

Capítulo 2
La investigación sobre aprendizaje cooperativo

Mejor están dos que uno solo, porque logran mayor fruto de su trabajo. Si caen, el uno levanta al otro, pero, ¡ay del solo cuando cae! No tendrá quien lo levante. Si dos duermen juntos, se calientan mutuamente, pero uno solo, ¿cómo se calentará? Si alguien avasalla a uno de ellos, los dos le hacen frente: la cuerda de tres cabos tarda en romperse.

Eclesiastés 4:9-12.

1. Dónde hemos estado: raíces teóricas

El aprendizaje cooperativo tiene una rica historia de teoría, investigación y uso en el aula, que lo convierte en una de las más distinguidas de todas las prácticas de enseñanza. Al menos tres perspectivas teóricas generales (la teoría de la interdependencia social, la teoría del desarrollo cognitivo y la teoría conductista del aprendizaje) han guiado las investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo.

1.1. La teoría de la interdependencia social

Probablemente, la teorización más influyente para el aprendizaje cooperativo sea la que se centra en la interdependencia social. A comienzos del siglo XX, uno de los fundadores de la escuela de psicología de la Gestalt, Kurt Kafka, propuso que los grupos eran conjuntos dinámicos en los que variaba la interdependencia de sus integrantes. Uno de sus colegas, Kurt Lewin (1935, 1948), refinó las ideas de Kafka en los decenios de 1920 y 1930. Para Lewin, la esencia de un grupo es la interdependencia entre sus miembros (creada por la existencia de objetivos comunes) que da como resultado que el grupo sea un "conjunto dinámico". Un cambio en cualquiera de los integrantes del grupo o subgrupo provoca cambios en cualquier otro miembro o subgrupo; un estado intrínseco de tensión entre los miembros del grupo motiva su movimiento hacia el logro de los objetivos comunes deseados. Uno de los discípulos de Lewin, Morton Deutsch (1949a, 1962), formuló, a fines de los años cuarenta, una teoría de la cooperación y la competencia, que nosotros mismos hemos ampliado en la teoría de la interdependencia social (Johnson y Johnson, 1974, 1989a).

La perspectiva de la interdependencia social supone que la forma en que se estructura la interdependencia social determina la forma de interacción de los individuos, lo cual, a su vez, determinará los resultados (Johnson y Johnson, 1974, 1989a). La interdependencia positiva (cooperación) da como resultado la interacción promovedora, en la que los individuos alientan y facilitan los esfuerzos de los demás. La interdependencia negativa (competencia) suele dar como resultado la interacción oposicional, en la que los individuos desalientan y obstruyen los esfuerzos ajenos. Si no hay interdependencia (individualismo), no hay interacción, ya que los individuos actúan de manera independiente.

1.2. La teoría del desarrollo cognitivo

La perspectiva del desarrollo cognitivo se basa fundamentalmente en la obra de Piaget, Vygotsky y otros teóricos relacionados con ellos. Piaget sostenía que cuando los individuos cooperan sobre el ambiente, surge el conflicto sociocognitivo que provoca un desequilibrio cognitivo, que a su vez estimula la habilidad de adoptar puntos de vista y el desarrollo cognitivo. Los piagetianos sostienen que durante los esfuerzos cooperativos, los participantes se involucran en discusiones en las que se producen y resuelven los conflictos cognitivos y el razonamiento inadecuado es expuesto y se modifica. De manera similar, la obra de Vygotsky se basa en la premisa de que el conocimiento es algo social y que se construye a partir de los esfuerzos cooperativos para aprender, comprender y resolver problemas. Los miembros del grupo intercambian información y comprensiones, descubren los puntos débiles en las estrategias de razonamiento de los demás, se corrigen entre sí y

ajustan sus comprensiones sobre la base de las ajenas.

Los teóricos de la controversia (Johnson y Johnson, 1979, 1992a) y los teóricos de la reestructuración cognitiva se relacionan con estos teóricos evolutivos. Los teóricos de la controversia plantean que enfrentarse a puntos de vista opuestos crea inseguridad, o conflicto conceptual, lo cual, a su vez, provoca una reconceptualización y una búsqueda de información que da como resultado una conclusión más refinada y meditada. Los teóricos de la reestructuración cognitiva piensan que para que la información pueda ser retenida en la memoria e incorporada en las estructuras cognitivas existentes, el alumno debe ensayar y reestructurar cognitivamente el material; por ejemplo, explicándoselo a un colaborador (Wittrock,. 1990).

1.3. La teoría conductista del aprendizaje

La teoría conductista del aprendizaje se centra en el impacto de los refuerzos del grupo y las recompensas en el aprendizaje. El supuesto básico es que las acciones seguidas por recompensas extrínsecas se repetirán. Skinner se centra en las contingencias del grupo; Bandura, en la imitación; Homans, Thibaut y Kelley, en el equilibrio de recompensas y costos en el intercambio social entre individuos interdependientes. Más recientemente, Slavin (1980) destaca la necesidad de recompensas grupales extrínsecas para motivar a la gente a aprender en los grupos de aprendizaje cooperativo.

Existen diferencias básicas entre las tres perspectivas teóricas. La teoría de la interdependencia social supone que los esfuerzos cooperativos se basan en una motivación intrínseca generada por factores interpersonales asociados con las aspiraciones y el trabajo conjuntos para alcanzar un objetivo significativo. La teoría de la interdependencia social está constituida por conceptos relacionales que se ocupan de lo que sucede entre los individuos (es decir, la cooperación es algo que existe sólo entre individuos, no dentro de ellos), en tanto que la teoría del desarrollo cognitivo se centra en lo que ocurre dentro de una persona (es decir, el desequilibrio, la reorganización cognitiva). La teoría social-conductista supone que los esfuerzos cooperativos son impulsados por una motivación extrínseca para lograr recompensas grupales. Las diferencias en los supuestos básicos de las tres perspectivas teóricas crean conflictos y diferencias que aún hay que explorar o resolver. Los teóricos preocupados por estas tres perspectivas teóricas han generado, de todos modos, un considerable cuerpo de investigación que confirma o rechaza muchas de sus predicciones.

2. Dónde hemos estado: la investigación

Hace ya tiempo que sabemos mucho sobre la cooperación. Desde 1898 hasta la actualidad, se han hecho más de 550 investigaciones experimentales y 100 correlacionales sobre los esfuerzos cooperativos, competitivos e individualistas (véase Johnson y Johnson, 1989, por una reseña completa de estos estudios). A comienzos de este siglo, Triplett en los Estados Unidos, Turner en Inglaterra y Mayer en Alemania realizaron una serie de estudios sobre los factores asociados con el desempeño competitivo. Desde entonces, se han hecho y difundido muchas investigaciones sobre la cooperación. En 1929, Maller escribió un libro sobre ella y May y Doob hicieron otro en 1937. En 1949, Deutsch publicó una reseña de las investigaciones y una teoría sobre la cooperación. En 1963, Miller y Hamblin reseñaron 24 estudios. En 1970 y 1974, nosotros mismos publicamos reseñas de investigación comprensivas. Desde 1974, los artículos de reseñas de investigaciones son demasiado abundantes como para detallarlos, pero han demostrado claramente varias cosas sobre la importancia de la cooperación en el aprendizaje.

La eficacia del aprendizaje cooperativo ha sido confirmada tanto por la investigación teórica como por sus demostraciones y existe tanto literatura "científica" como "profesional". La literatura científica está constituida por estudios de investigación cuidadosamente controlados, realizados para convalidar o descartar una teoría. Los estudios son, en su mayoría, experimentos de laboratorio o de campo. La literatura profesional consiste en

estudios de campo cuasi-experimentales o en estudios correlacionales que demuestran que el aprendizaje cooperativo funciona en las aulas reales durante un período prolongado. Los estudios de demostración se agrupan en: (1) evaluaciones que demuestran que el aprendizaje cooperativo produce resultados beneficiosos; (2) evaluaciones comparativas que demuestran que determinado procedimiento de aprendizaje cooperativo funciona mejor que otros; (3) evaluaciones formativas que apuntan a mejorar las implementaciones en curso del aprendizaje cooperativo y (4) encuestas sobre el impacto del aprendizaje cooperativo en los estudiantes (Johnson y Johnson, 1994).

El aprendizaje cooperativo puede usarse con cierta confianza en todos los niveles de grado, en todas las materias y para cualquier tarea. Las investigaciones sobre aprendizaje cooperativo han incluido participantes de diversas clases económicas, edades, sexos, nacionalidades y formaciones culturales. Se ha utilizado una gran variedad de tareas de investigación, formas de estructurar la cooperación y mediciones de las variables dependientes. Muchos investigadores, con orientaciones marcadamente diferentes, han realizado los estudios en distintos ámbitos y países y en diferentes decenios. Como resultado, las investigaciones sobre aprendizaje cooperativo tienen una validez y una posibilidad de generalización muy poco frecuentes en la literatura sobre educación.

La cooperación es un esfuerzo del género humano que afecta a muchos resultados educativos diferentes al mismo tiempo. En los últimos 90 años, los investigadores se han concentrado en aspectos tan diversos como el nivel de logro, el razonamiento de nivel superior, la retención, la motivación, la transferencia del aprendizaje, la atracción interpersonal, las amistades, los prejuicios, las diferentes valorizaciones, el apoyo social, la autoestima, las competencias sociales, la salud psicológica y el razonamiento moral. Todo esto puede resumirse en tres categorías generales (Johnson y Johnson, 1989a): el esfuerzo para lograr algo, las relaciones interpersonales positivas y la salud psicológica (Figura 2.1).

Figura 2.1 - Resultados de la cooperación

3. La historia del uso práctico del aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo tiene una rica y larga historia de uso práctico. Hace ya miles de años, el Talmud establecía que para entender sus contenidos cada lector debía tener un compañero de aprendizaje. En el siglo 1 de nuestra era, Quintiliano decía que los estudiantes podían obtener beneficios si se enseñaban los unos a los otros. El filósofo romano Séneca promovía el aprendizaje cooperativo mediante expresiones tales como: "Qui Docet Discet" ("Cuando uno enseña, aprende dos veces"). Y Johann Amos Comenius (1592-1679) creía que los estudiantes se beneficiaban tanto enseñando como aprendiendo de otros estudiantes.

A fines del siglo XVIII, Joseph Lancaster y Andrew Bell recurrieron a grupos de aprendizaje cooperativo en Inglaterra y la idea fue llevada a los Estados Unidos cuando se abrió una escuela lancasteriana en la ciudad de Nueva York, en 1806. Ya desde comienzos del siglo XIX, el Movimiento de Escuelas Comunes destacaba la importancia del aprendizaje cooperativo. De hecho, en muchos períodos de la historia, el aprendizaje cooperativo ha sido muy defendido y usado para promover objetivos educacionales.

Uno de los máximos partidarios del aprendizaje cooperativo en los Estados Unidos fue el coronel Francis Parker. En los últimos tres decenios del siglo XIX, el coronel Parker aportó entusiasmo, idealismo, practicidad y una intensa devoción por la libertad, la democracia y la individualidad en las escuelas públicas. Su fama y su éxito se basaron en el espíritu vital y regenerador que insufló en las aulas y en su poder para crear un clima de clase realmente cooperativo y democrático. Cuando fue inspector general de escuelas públicas en Quincy, Massachusetts (18751880), más de 30.000 personas lo visitaban anualmente para estudiar su forma de usar los procedimientos de aprendizaje cooperativo (Campbell, 1965). Los métodos educativos de Parker para estructurar la cooperación entre alumnos fueron predominantes en la educación estadounidense de fines de siglo. Después de Parker, John Dewey (1924) promovió el uso de los grupos de aprendizaje cooperativo como parte de su famoso proyecto educativo. Pero, a comienzos de los años treinta, la escuela pública empezó a fomentar la competencia interpersonal (Pepitone, 1980).

A mediados de la década del sesenta, empezamos a preparar a los docentes para usar el aprendizaje cooperativo en la Universidad de Minnesota. El Centro de Aprendizaje Cooperativo se constituyó como resultado de nuestra búsqueda de:

- Una síntesis de los conocimientos existentes sobre los esfuerzos cooperativos, competitivos e individualistas (Johnson, 1970; Johnson y Johnson, 1974, 1978, 1983, 1989);

- Una formulación de modelos teóricos sobre la naturaleza de la cooperación y sus componentes esenciales;

- El desarrollo de un programa sistemático de investigación para probar nuestras teorías;

- La traducción de la teoría convalidada en un conjunto de estrategias y procedimientos concretos para usar la cooperación en el aula, la escuela y el distrito escolar (Johnson, Johnson y Holubec, 1993; Johnson y Johnson, 1975/1994);

- La constitución y el mantenimiento de una red de escuelas y colegios que puedan implementar estrategias y procedimientos cooperativos en toda América del Norte y en otros países del mundo.

A comienzos de los años setenta, David DeVries y Keith Edwards, de la Johns Hopkins University, desarrollaron "Torneos de Juegos por equipos" (TJE) y Sholmo y Yael Sharan, en Israel, desarrollaron el procedimiento de investigación grupal para grupos de aprendizaje cooperativo. Hacia fines del decenio, Robert Slavin amplió el trabajo de DeVries y Edwards, convirtiendo TJE en "Trabajo en Equipo-Logro Individual"

(TELI) y la enseñanza asistida por computadora en "Enseñanza de Grupo Asistida" (EGA). Al mismo tiempo, Spencer Kagan desarrolló el procedimiento "Co-op Co-op". Durante los años ochenta, Donald Dansereau desarrolló una serie de procedimientos cooperativos a los que denominó "guiones" o guías.

4. Los resultados de la cooperación

En "Look Homeward Angel", Thomas Wolfe cuenta cómo un compañero de escuela le enseña a escribir a Eugene, que aprende así de un par lo que ninguna escuela había podido enseñarle. ¿Es algo único, acaso, el ejemplo de Eugene? Para saberlo, hay que responder varias preguntas sobre el impacto del aprendizaje cooperativo. La primera es: "¿Qué conclusión podemos extraer cuando incluimos en el análisis todos los estudios existentes?". En los últimos noventa años se han hecho más de 375 estudios experimentales sobre el logro (Johnson y Johnson, 1989). Un metaanálisis de todos los estudios realizados sugiere que el aprendizaje cooperativo da como resultado un nivel de logro y retención significativamente mayor que el aprendizaje competitivo e individualista (véase Figura 2.2).

Figura 2.2 - Metaanálisis de la investigación sobre interdependencia social

	Media	**s.d.**	**n**
LOGRO			
Cooperativo vs. Competitivo	0.67	0.93	129
Cooperativo vs. Individualista	0.64	0.79	184
Competitivo vs. Individualista	0.30	0.77	38
ATRACCIÓN INTERPERSONAL			
Cooperativo vs. Competitivo	0.67	0.49	93
Cooperativo vs. Individualista	0.60	0.58	60
Competitivo vs. Individualista	0.08	0.70	15
APOYO SOCIAL			
Cooperativo vs. Competitivo	0.62	0.44	84
Cooperativo vs. Individualista	0.70	0.45	72
Competitivo vs. Individualista	-0.13	0.36	19
AUTOESTIMA			
Cooperativo vs. Competitivo	0.58	0.56	56
Cooperativo vs. Individualista	0.44	0.40	38
Competitivo vs. Individualista	-0.23	0.42	19

Reproducido con autorización de D.W. Johnson y R. Johnson (1989). Cooperation and Competition: Theory and research. Edina, Minn.: Interaction Book Company.

La segunda pregunta es: "¿Qué conclusión podemos extraer si analizamos solamente los estudios metodológicos de alto nivel de calidad?". La superioridad de los esfuerzos cooperativos por sobre los competitivos e individualistas también es pronunciada en este caso.

La tercera pregunta es: "¿Qué conclusión podemos extraer cuando comparamos los resultados de los estudios

que usan formas operativas 'puras' de cooperación con los resultados de estudios que usan formas 'mixtas'?". Algunos procedimientos de aprendizaje cooperativo contienen una mezcla de esfuerzos cooperativos, competitivos e individualistas, en tanto que otros sólo contienen cooperación pura. El procedimiento " Rompecabezas" (Aronson, 1978), por ejemplo, combina la interdependencia de recursos con una estructura de recompensas de carácter individualista. EJT y EELD son mezclas de cooperación y competencia entre grupos. EGA (Slavin, Leavey y Madden, 1982) es una combinación de aprendizaje individualista y cooperativo. Cuando se comparan los resultados de estas formas de operación del aprendizaje cooperativo "puras" y "mixtas", las formas puras muestran los más altos niveles de rendimiento (Mediciones de efecto: Cooperativo vs. competitivo, puras = 0,71; mixtas = 0,40. Cooperativo vs. individualista, puras = 65; mixtas = 0,42).

Además, los esfuerzos cooperativos, comparados con los individualistas o con los competitivos, tienden a dar como resultado un razonamiento de más alto nivel, la creación más frecuente de nuevas ideas y soluciones (es decir, ganancia procesal) y una mayor transferencia de lo que se aprende en una situación a otra (es decir, transferencia de grupos a individuos) (véase Johnson y Johnson, 1989).

Dentro de los grupos de aprendizaje cooperativo existe un proceso de intercambio interpersonal que promueve el uso de estrategias de pensamiento y razonamiento superiores y de estrategias metacognitivas. Los estudiantes que trabajan juntos cooperativamente esperan poder explicar lo que aprenden a sus compañeros de grupo, elaborar lo que están aprendiendo, escuchar los puntos de vista y las ideas de otros, controlar la participación y los aportes de los demás, ofrecerse realimentación mutua y comprometerse en el conflicto intelectual (y, de hecho, lo hacen).

Kurt Lewin solía decir: "Siempre he sido incapaz de pensar solo". Aprender es un proceso personal y social que resulta cuando los individuos cooperan para construir comprensiones y conocimientos compartidos. Las estructuras competitivas e individualistas, al aislar a los estudiantes, tienden a inhibir el logro. Por lo tanto, si los docentes quieren mejorar el nivel de logro de sus alumnos, aumentar su retentividad y estimular el uso de estrategias de razonamiento de nivel superior, harán bien en usar métodos cooperativos en lugar de otros individualistas o competitivos.

5. Las relaciones interpersonales y el apoyo social

Vince Lombardi, el famoso entrenador del equipo de fútbol estadounidense de los Green Bay Packers, dijo una vez: "El poder del corazón es la fuerza de la corporación". Las comunidades de aprendizaje se basan tanto en las relaciones como en el discurso intelectual. El amor al aprendizaje y el amor a los demás inspira a los estudiantes a comprometer cada vez más energía en sus estudios, porque los esfuerzos de aprendizaje de largo plazo provienen del corazón y no del cerebro. En cualquier aula, los docentes deben llegar al corazón de sus alumnos si quieren que éstos hagan extraordinarios esfuerzos para aprender, y las relaciones entre pares son la clave para llegar al corazón de los estudiantes.

Desde los años cuarenta, se han hecho 106 estudios que comparan el impacto relativo de los esfuerzos cooperativos, individualistas y competitivos sobre el apoyo social. Las experiencias cooperativas promueven un mayor apoyo social que las otras. Esto es importante, ya que el apoyo de los demás fomenta el logro y la productividad, mejora la salud física y psicológica y la capacidad para enfrentarse a las tensiones y la adversidad.

Cuanto mayor es el número de estudiantes que se preocupan por los demás y cuanto más comprometidos están con el éxito ajeno, más se esfuerza cada uno y más productivo resulta. Cuanto más positivas son las relaciones, menor es el índice de ausentismo y deserción escolar y más aumenta el compromiso con los objetivos de la educación, los sentimientos de responsabilidad personal hacia la escuela, el deseo de realizar tareas difíciles, la motivación y la persistencia en el trabajo para alcanzar los objetivos, la satisfacción, la aceptación de la pena y la frustración como parte del aprendizaje, el deseo de escuchar y recibir la influencia de compañeros y

docentes y el compromiso con el aprendizaje y el éxito de los demás (Johnson y E Johnson, 1994; Johnson y Johnson, 1989). Por lo tanto, para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, los docentes deben fomentar las relaciones de afecto y preocupación entre compañeros.

Los individuos se preocupan más por los otros y se comprometen más con el éxito y el bienestar ajenos cuando trabajan juntos de manera cooperativa que cuando compiten para ver quién es mejor o que cuando trabajan de manera independiente. Cuanto más aprenden a trabajar en grupos cooperativos, mayor es el aprecio que crece entre ellos. Esto se da tanto cuando el nivel de los individuos es homogéneo como cuando su capacidad intelectual, sus dificultades, su pertenencia étnica, su clase social y su sexo son diferentes. Las relaciones se construyen sobre la interdependencia (Johnson, 1993). De hecho, el aprendizaje cooperativo ha demostrado ser un requisito previo esencial para manejar la diversidad en el aula. Cuando los individuos cooperan, la interdependencia positiva y la interacción promovedora dan como resultado una comunicación frecuente y precisa entre los estudiantes, una toma de posiciones exacta, la posibilidad de hacer inducciones, el desarrollo de perspectivas ajenas multidimensionales, sentimientos de aceptación y autoestima psicológicos, éxito psicológico y expectativas de recompensa e interacción productiva futura (Johnson y Johnson, 1989a).

6. La adaptación psicológica

Asley Montagu solía decir: "Con pocas excepciones, el animal solitario es, en cualquier especie, una criatura anormal". Karen Horney decía: "El individuo neurótico es aquel que es inadecuadamente competitivo y, por lo tanto, es incapaz de cooperar con los demás". Montagu y Horney entendían que la esencia de la salud psicológica es la capacidad de desarrollar y mantener relaciones cooperativas. Trabajar cooperativamente con los pares y valorar la cooperación da como resultado una mayor salud psicológica (además de una mayor competencia social y una autoestima más elevada) que competir con los pares o trabajar de manera independiente. La salud psicológica de los estudiantes es mayor en las escuelas dominadas por los esfuerzos cooperativos. Cuanto más trabajan los individuos de manera cooperativa con otros, más se ven a sí mismos como personas valiosas, desarrollan competencias sociales, constituyen relaciones personales de afecto y apoyo y pueden enfrentar con éxito la adversidad. La fuerza del ego personal, la confianza en uno mismo, la independencia y la autonomía se ven, todas, estimuladas mediante el compromiso en grupos cooperativos. Las experiencias cooperativas en las escuelas no son un lujo, sino una necesidad absoluta para el sano desarrollo de los estudiantes que pueden funcionar de manera independiente.

Desde los años cincuenta, más de 80 estudios se han ocupado de comparar el impacto relativo de las experiencias cooperativas, competitivas e individualistas sobre la autoestima. Las investigaciones demuestran que las experiencias cooperativas ayudan a los estudiantes a creer que son intrínsecamente valiosos y que los demás los consideran positivamente, a comparar sus atributos personales favorablemente respecto de los de sus pares y a juzgarse capaces, competentes y exitosos. Esto se debe a que, en los esfuerzos cooperativos, los estudiantes: (1) pueden ver que sus pares los conocen, aceptan y aprecian; (2) saben que aportan para su propio éxito, el de los otros y el del grupo y (3) se perciben a sí mismos y a los demás de una forma diferenciada y realista que permite comparaciones multidimensionales basadas en las complementariedad de las aptitudes individuales. Las experiencias competitivas tienden a condicionar la autoestima al triunfo o la derrota. Las experiencias individualistas tienden a relacionarse con el rechazo de uno mismo.

7. Todo afecta a todo lo demás

Cada uno de los resultados de los esfuerzos cooperativos (logro, calidad de las relaciones y salud psicológica) influye sobre los otros (véase Figura 2.1) (Johnson y Johnson, 1989a). En primer lugar, las amistades afectuosas y comprometidas surgen de una sensación común de logro, del orgullo mutuo por el trabajo compartido y del vínculo que nace de los esfuerzos conjuntos. Cuanto más se preocupan por los demás los estudiantes, más duramente trabajan para alcanzar objetivos de aprendizaje comunes. En segundo lugar, los esfuerzos conjuntos para alcanzar objetivos comunes promueven una mayor autoestima, eficacia personal,

control y confianza en uno mismo. Cuanto más sanos están los individuos, más capaces son de trabajar con otros para alcanzar objetivos comunes. En tercer lugar, la salud psicológica se constituye a partir de la internalización del afecto y el respeto de los demás. Las amistades son beneficios evolutivos que promueven la autoestima, la eficacia personal y la adaptación psicológica general positiva. La gente psicológicamente saludable (la que no sufre de depresión, paranoia, ansiedad, miedo al fracaso, ira reprimida, desesperanza y sensación de vacío e insignificancia) es capaz de mantener relaciones afectuosas y comprometidas. Por lo tanto, los resultados de los esfuerzos cooperativos constituyen un conjunto en el que cada resultado individual sirve como puerta de acceso a los demás.

Los esfuerzos grupales pueden fracasar de muchas maneras. Muchas de nuestras investigaciones de los últimos veinticinco años se han centrado en identificar qué hace que la cooperación funcione. El fuerte impacto de los esfuerzos de cooperación genuinos sobre el logro, la retención, el razonamiento de nivel superior, la generación creativa de nuevas ideas y la transferencia del aprendizaje es visible en todas las evidencias generales. La confianza en estos resultados aumenta, debido a que los resultados de los estudios de alta calidad son similares, y los estudios que recurren a la cooperación pura muestran mayores logros que los que combinan esfuerzos cooperativos, competitivos e individualistas. Si queremos, como educadores, implementar el aprendizaje cooperativo con éxito, tenemos que entender sus componentes esenciales, de los que nos ocuparemos en el próximo capítulo.

Capítulo 3:
Los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo

Juntarse es un comienzo; seguir juntos es un progreso; trabajar juntos es el éxito.

Henry Ford

1. La cooperación es mucho más que un ordenamiento de asientos

Estructurar el aprendizaje cooperativo no consiste simplemente en sentar a los alumnos juntos y decirles que se ayuden entre sí, ya que existen muchas conductas que pueden resultar perjudiciales para los esfuerzos grupales. Los miembros menos capaces a veces dejan que otros completen las tareas del grupo, lo cual crea un efecto de "polizón" (Kerr y Bruun, 1981) que hace que los integrantes individuales del grupo realicen cada vez menos esfuerzo y avancen con el trabajo colectivo. Al mismo tiempo, el que hace el trabajo puede esforzarse menos, para evitar el efecto de succión que provoca el hecho de hacerlo todo (Kerr, 1983). Cuando trabajan en grupo, también existe la posibilidad de que los estudiantes se sometan a los más capaces, que pueden adoptar roles de liderazgo que los beneficien a ellos a expensas de los demás (el efecto de "el rico se hace más rico"). Por ejemplo, un integrante de alto nivel de un grupo puede ofrecer todas las explicaciones de lo que se está aprendiendo. Como la cantidad de tiempo que se pasa explicando algo se correlaciona en gran medida con lo que se aprende, los miembros más capaces aprenden así mucho, mientras que los menos capaces avanzan a los tropezones, como público cautivo. Los esfuerzos grupales también se pueden caracterizar por el desamparo autoprovocado (Langer y Benevento, 1978), la dispersión de la responsabilidad y la haraganería social (Latane, Williams y Harkin 1979), la renuencia (Salomon, 1981), la división disfuncional del trabajo ("Yo pienso y tú escribes") (Sheingold, Hawkins y Char, 1984), la dependencia inadecuada de la autoridad (Webb, Ender y Lewis, 1986), el conflicto destructivo (Collins, 1970; Johnson y Johnson, 1979), la rebelión contra una tarea y otras formas de conducta que debilitan el desempeño colectivo.

La cooperación suele salir mal debido a la ausencia de ciertas condiciones mediadoras, que constituyen los componentes esenciales que hacen que los esfuerzos cooperativos sean más productivos que los competitivos y los individualistas. Estos componentes esenciales son:

- Interdependencia positiva claramente percibida.
- Interacción promotora (cara a cara) considerable.
- Responsabilidad personal e individual claramente percibidas, para alcanzar los objetivos del grupo.
- Uso frecuente de habilidades interpersonales y de grupos pequeños.
- Uso frecuente y procesamiento grupal regular del funcionamiento, para mejorar la eficiencia futura.

Figura 3.1. - Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo

2. La interdependencia positiva: "Nosotros en vez de yo"

Todos para uno y uno para todos.

Alejandro Dumas

En el fútbol americano, el jugador que hace el pase y el que lo recibe son positivamente interdependientes. El éxito de uno depende del éxito del otro. Su éxito mutuo depende de que cada uno de ellos actúe de manera competente. Del mismo modo, el primer requisito para una lección cooperativa eficaz es que los estudiantes estén convencidos de que "nos salvamos juntos o nos hundimos juntos". En las situaciones de aprendizaje cooperativo, los alumnos tienen dos responsabilidades: aprender el material asignado y asegurarse de que todos los miembros del grupo también lo aprendan. La expresión técnica que utilizamos para referirnos a esta doble responsabilidad es interdependencia positiva. La interdependencia positiva existe cuando los estudiantes perciben que están vinculados con los demás integrantes del grupo de forma tal que es imposible que cualquiera de ellos tenga éxito a menos que lo tenga todo el grupo (y viceversa) y que deben coordinar sus esfuerzos con sus compañeros para realizar una tarea.

La interdependencia positiva promueve una situación en la que los alumnos: (1) ven que su trabajo beneficia a sus compañeros de equipo y que el de sus compañeros de grupo los beneficia a ellos y (2) trabajan juntos en grupos pequeños para mejorar el aprendizaje de todos los miembros al compartir sus recursos, ofrecerse ayuda y aliento mutuos y celebrar el éxito conjunto. Cuando la interdependencia positiva está claramente establecida:

- Los esfuerzos de cada integrante del grupo son indispensables para el éxito conjunto (es decir, no puede haber "polizones").

- Cada miembro del grupo hace un aporte único al esfuerzo conjunto con sus recursos, su papel y las responsabilidades de su tarea.

2.1. La estructuración de la interdependencia positiva

La interdependencia positiva se puede estructurar de cuatro formas en un grupo de aprendizaje:

- Interdependencia positiva de objetivos. Los estudiantes sienten que pueden lograr sus objetivos de aprendizaje sólo si todos los miembro del grupo logran sus metas. Para asegurarse de que los estudiantes crean esto y se preocupen por lo que aprenden los demás, el docente debe estructurar un objetivo grupal o mutuo claro, tal como "aprender el material asignado y asegurarse de que lo aprendan todos los integrantes del grupo". El objetivo del grupo debe ser siempre parte de la actividad.

- Recompensa/festejo de la interdependencia positiva. Cada miembro del grupo recibe la misma recompensa cuando el grupo logra sus objetivos. Para complementar la interdependencia positiva, el docente puede agregar recompensas conjuntas (por ejemplo, si todos los miembros del grupo alcanzan al menos un 90% del puntaje máximo posible en un examen, cada uno de ellos recibirá puntos extra). A veces, los docentes califican con notas grupales las producciones colectivas del grupo, con notas individuales los exámenes y otorgan puntos extra si todos los miembros del grupo alcanzan determinado nivel en las pruebas. Los festejos frecuentes de los esfuerzos y el éxito grupales mejoran la cooperación.

- Interdependencia positiva de recursos. Cada miembro del grupo dispone de sólo una parte de los recursos, la información o los materia les necesarios para completar la tarea asignada. Por lo tanto, todos sus integrantes deben sumar sus recursos para alcanzar sus objetivos. Los docentes pueden destacar la necesidad de relaciones cooperativas proporcionando recursos limitados a los alumnos para que se vean obligados a compartirlos con sus compañeros (por ejemplo, entregando sólo una copia del problema o de la tarea a cada grupo) o dar a cada alumno una parte de los recursos necesarios, que el grupo luego deberá coordinar (el procedimiento "rompecabezas").

- Interdependencia positiva de roles. A cada miembro se le asignan roles complementarios e interconectados, con responsabilidades necesarias para que el grupo complete la tarea conjunta. Los docentes pueden crear interdependencia de roles entre los alumnos mediante la asignación de roles complementarios tales como: leer, llevar el registro, verificar la comprensión, estimular la participación y elaborar el conocimiento (véase capítulo 8). Esos roles son vitales para el aprendizaje de alta calidad.

También pueden organizarse en las actividades otros tipos de interdependencia positiva. La interdependencia positiva de tareas involucra la creación de una división del trabajo tal que las acciones de un miembro del grupo tienen que estar completas para que el siguiente integrante pueda ocuparse de su propia responsabilidad. En la interdependencia positiva de identidades, se establece una identidad mutua mediante el empleo de un nombre o un lema. Hacer que los grupos compitan entre sí crea una interdependencia con el enemigo externo. Y la interdependencia de fantasía surge cuando a los miembros del grupo se les encarga una tarea que los obliga a imaginar que se encuentran en una situación hipotética.

Hemos realizado una serie de estudios para investigar la naturaleza de la interdependencia positiva y el poder relativo de los diferentes tipos existentes (Hwong, Caswell, Johnson y Johnson, en prensa; Johnson, Johnson, Stanne y Garibaldi, 1990; Johnson, Johnson, Ortiz y Stanne, 1991; Lew, Mesch, Johnson y Johnson, 1986a, 1986b; Mesch, Johnson y Johnson, 1988; Mesch, Lew, Johnson y Johnson, 1986) y hemos llegado a las siguientes conclusiones.

- La interdependencia positiva ofrece el contexto en el cual se puede producir la interacción promotora.

- La pertenencia a un grupo y la interacción personal de los alumnos no produce mayores logros a menos que la interdependencia positiva esté claramente estructurada.

- La combinación de objetivos y recompensas a la interdependencia aumenta más los logros que la interdependencia de objetivos por sí sola.

- La interdependencia de recursos no incrementa el nivel de logro si no existe interdependencia de objetivos.

2.2. La interdependencia positiva y el conflicto intelectual

Cuanto mayor sea la interdependencia positiva en un grupo de aprendizaje, mayores probabilidades habrá de que se produzcan desavenencias y conflictos intelectuales entre sus integrantes, en la medida en que compartan diferentes informaciones, percepciones, opiniones, procesos de razonamiento, teorías y conclusiones (véase capítulo 9). Cuando surgen tales controversias, pueden resultar constructivas o destructivas, según cómo se las maneje y de acuerdo con el nivel de dominio de las habilidades interpersonales y de grupo pequeño que tengan sus participantes. Cuando se las aprovecha constructivamente, las controversias promueven la incertidumbre respecto de la corrección de las propias conclusiones, una búsqueda activa de más información, una reconceptualización del propio conocimiento y de las conclusiones alcanzadas y, en consecuencia, un mayor dominio y capacidad de retención del material y el uso más frecuente de estrategias superiores de razonamiento (Johnson y Johnson, 1979, 1989a, 1 992a). Los individuos que trabajan solos en situaciones competitivas e individualistas no tienen la posibilidad de semejante desafío intelectual y, por lo tanto, la calidad de sus logros y su razonamiento se resienten.

3. La interacción promotora cara a cara

En una organización industrial, lo que cuenta es el esfuerzo del grupo. No hay lugar para las estrellas... Se necesitan personas talentosas, pero éstas no pueden hacer las cosas solas. Necesitan ayuda.
John F. Donnelly, Presidente de Espejos Donnelly

La interdependencia positiva da como resultado el segundo componente esencial del aprendizaje cooperativo, la interacción promotora. Ésta se relaciona con facilitar el éxito del otro por parte de los propios alumnos. Si bien la interdependencia positiva por sí misma puede tener cierto efecto sobre los resultados obtenidos, la interacción promotora cara a cara entre los individuos influye de manera más poderosa en los esfuerzos para el logro de relaciones más interesadas y comprometidas y en la mayor adaptación psicológica y competencia social. La interacción promotora da como resultado:

- Lograr ayuda mutua efectiva.

- Intercambiar recursos necesarios tales como la información y los materiales.

- Procesar la información de manera eficaz.

- Ofrecer realimentación para mejorar el desempeño posterior.

- Desafiar las conclusiones y el razonamiento del otro para promover una toma de decisiones de mayor calidad y una mayor profundización y comprensión de los problemas que se están considerando.

- Alentar al otro para alcanzar objetivos comunes.

- Actuar de maneras confiadas y confiables.

- Esforzarse para el beneficio mutuo.

- Proporcionar un nivel moderado de excitación con bajos niveles de ansiedad y tensión.

De este modo, la interacción promotora permite a los estudiantes estimular y facilitar los esfuerzos del otro para lograr y completar las tareas y para trabajar en pos del logro de objetivos comunes.

4. La responsabilidad personal e individual

Lo que los niños puedan hacer juntos hoy podrán hacerlo solos mañana.
Vygotsky

Durante el período de la colonización de los Estados Unidos, todos tenían que hacer parte del trabajo. En Massachusetts, la consigna era: "El que no trabaja, no come". El tercer componente esencial del aprendizaje cooperativo es la responsabilidad individual y existe cuando se analiza el desempeño de cada estudiante y los resultados se devuelven al individuo y al grupo, lo que hace que cada persona sea responsable del aporte de una parte para el éxito del conjunto. Es importante que el grupo sepa quién necesita más ayuda, apoyo y estímulo para completar una tarea y que no se puede viajar como "polizón" en el trabajo de otros. En ocasiones, los miembros de un grupo intentan hacerlo, cuando es difícil identificar los aportes individuales, cuando sus aportes son innecesarios o superfluos o cuando no todos los miembros son responsables finales del resultado que se obtiene (Harkins y Petty, 1982; Ingham, Levinger, Graves y Peckham, 1974; Kerr y Bruun, 1981; Latane, Williams y Harkins, 1979; Moede, 1927; Petty, Harkins, Williams y Latane, 1977; Williams, 1981; Williams, Harkins y Latane, 1981). A esto se lo puede denominar haraganería social.

La haraganería social está en directa oposición con el propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo: hacer que cada uno de sus integrantes sea un individuo más fuerte. La responsabilidad individual es la clave para asegurar que todos los miembros se beneficien efectivamente con el aprendizaje cooperativo. Para asegurar que cada estudiante sea individualmente responsable de una parte del trabajo del grupo, los docentes deben evaluar cuánto esfuerzo está aportando cada miembro, ofrecer realimentación a los grupos y a los estudiantes individuales, ayudar a los grupos para evitar que realicen esfuerzos innecesarios y asegurarse de que cada miembro sea responsable del resultado final. Después de participar en una actividad cooperativa, cada miembro del grupo debe estar mejor preparado para realizar tareas similares individualmente.

Las formas más comunes de promover la responsabilidad individual son:

- Mantener reducido el tamaño de los grupos de aprendizaje cooperativo. Cuanto menor sea el grupo, mayor será la responsabilidad individual.

- Tomar evaluaciones individuales a cada alumno.

- Examinar al azar a los estudiantes de manera oral, pidiéndole a uno de ellos que presente el trabajo del grupo.

- Asignar a un estudiante de cada grupo el papel de "verificador", que debe pedir a los otros integrantes del grupo que expliquen las razones y los razonamientos subyacentes en las respuestas del equipo.

- Hacer que los alumnos le enseñen a sus propios compañeros lo que aprenden, práctica que se denomina "explicación simultánea".

Existe un patrón para el aprendizaje cooperativo en el aula: los estudiantes aprenden juntos y luego se desempeñan solos. Primero adquieren los conocimientos y habilidades y aprenden estrategias y procedimientos en grupos cooperativos. Luego, aplican el conocimiento o desempeñan la habilidad, la estrategia o el procedimiento individualmente, para demostrar su dominio personal de lo aprendido. Este

patrón asegura la responsabilidad individual y permite que cada estudiante se beneficie como consecuencia del trabajo en grupo.

5. Las habilidades interpersonales y de grupos pequeños

Pago más por la habilidad de tratar con gente que por cualquier otra habilidad en este mundo.
John D. Rockefeller

Las habilidades interpersonales y de grupos pequeños constituyen el cuarto componente esencial del aprendizaje cooperativo. Los grupos de aprendizaje cooperativo exigen que los alumnos aprendan tanto los temas académicos (contenidos) como las habilidades interpersonales y de grupos pequeños necesarias para funcionar como parte de un equipo (trabajo de equipo). Esto hace que el aprendizaje cooperativo sea más complejo que el aprendizaje competitivo o individualista. Si no se aprenden las habilidades del trabajo en equipo, no se pueden realizar las tareas. Cuanto mayores sean las habilidades para el trabajo en equipo de sus integrantes, superior será la calidad y cantidad de su aprendizaje.

Para coordinar esfuerzos a fin de alcanzar objetivos comunes, los alumnos deben: (1) llegar a conocerse y confiar en los demás, (2) comunicarse con precisión y sin ambigüedades, (3) aceptarse y apoyarse y (4) resolver sus conflictos de manera constructiva (Johnson, 1991 a, 1993; Johnson y F. Johnson, 1994). Pero los alumnos, al igual que todo el mundo, no saben de manera instintiva cómo interactuar con otros eficazmente. Tienen que aprender las habilidades interpersonales y de grupos pequeños que necesitarán para la colaboración de alta calidad, y sentirse motivados para usarlas.

Todo el campo de la dinámica grupal se basa en la premisa de que las habilidades sociales son la clave de la productividad del grupo (Johnson y F. Johnson, 1991). Cuanto más hábiles socialmente sean los alumnos y más atención presten sus docentes a la enseñanza de habilidades sociales (y a las recompensas por su uso), mayor será el nivel de logro que podrá esperarse de los grupos de aprendizaje cooperativo. En sus estudios sobre la implementación a largo plazo del aprendizaje cooperativo, Lew y Mesch investigaron el impacto que produce el hecho de ofrecer recompensas por el uso de habilidades sociales en la interdependencia positiva y por el logro académico en los grupos de aprendizaje cooperativo (Lew, Mesch, Johnson y Johnson, 1986a, 1986b; Mesch, Johnson y Johnson, 1988; Mesch, Lew, Johnson y Johnson, 1986). En las situaciones de habilidades cooperativas, se ejercitaba a los alumnos semanalmente en el uso de cuatro habilidades sociales y a cada miembro de un grupo se le daban puntos de premio en la calificación de una prueba si el docente comprobaba que todos los integrantes de su grupo demostraban poseer y utilizar al menos tres de las cuatro habilidades. La combinación de interdependencia positiva, recompensa académica por el alto desempeño de todos los miembros del grupo y recompensa por las habilidades sociales promovía un mayor nivel de logro. Una forma de definir una habilidad social para los estudiantes es mediante el empleo de una cartilla T, como explicamos en el capítulo 8.

6. El procesamiento grupal

El quinto componente esencial del aprendizaje cooperativo es el procesamiento grupal. El trabajo eficiente de un grupo se ve influido por el hecho de que éste reflexione sobre -procese- su funcionamiento o no lo haga. El procesamiento grupal se define como la reflexión sobre una sesión grupal para: (1) describir qué acciones del grupo resultaron útiles y cuáles fueron inútiles y (2) tomar decisiones respecto de qué conductas deben mantenerse y cuáles deben cambiarse. El propósito del procesamiento grupal es aclarar y mejorar la efectividad de sus integrantes en sus aportes a los esfuerzos conjuntos para alcanzar los objetivos del grupo.

Hay dos niveles de procesamiento: en grupos pequeños y del grupo total. Para asegurar que el procesamiento en grupos pequeños se realice, los docentes deben destinar tiempo al final de cada clase para que los grupos cooperativos procesen cuán efectivamente sus miembros trabajaron juntos. Este procesamiento: (1) permite a

los grupos de aprendizaje concentrarse en mantener buenas relaciones entre sus miembros, (2) facilita el aprendizaje de habilidades cooperativas, (3) asegura que los miembros reciban realimentación sobre su participación, (4) garantiza que los alumnos piensen en su trabajo cognitivo y metacognitivo y (5) ofrece una forma de festejar el éxito del grupo y reforzar las conductas positivas de sus integrantes. Algunas de las claves para el éxito en el procesamiento en grupos pequeños son:

- Proporcionar tiempo suficiente para que se realice.
- Ofrecer una estructura para el procesamiento (por ejemplo: "Hagan una lista de tres cosas que su grupo está haciendo bien y una que podría mejorar").
- Aumentar la realimentación positiva, haciendo que el proceso sea más específico que general.
- Mantener a los alumnos involucrados en el procesamiento.
- Recordarles que usen sus habilidades cooperativas durante el procesamiento.
- Comunicar expectativas claras sobre el sentido del procesamiento.

Además del procesamiento en grupos pequeños, los docentes deben realizar procesamientos periódicos con el grupo. Cuando en un aula se usan grupos de aprendizaje cooperativo, el docente debe observar los grupos, analizar los problemas que tienen en el trabajo conjunto y ofrecer realimentación a cada grupo en particular. El docente debe pasar sistemáticamente de un grupo a otro y quizá usar una hoja de observaciones formal para recoger datos sobre cada uno. Al final de la clase, puede emprender una sesión de procesamiento conjunto, compartiendo sus observaciones con todos los alumnos. Si en cada grupo hay también un observador, pueden incluirse los resultados de sus observaciones para obtener datos sobre todos los alumnos.

Stuart Yager (Yager, Johnson y Johnson, 1985) examinó el impacto sobre el logro de: (1) el aprendizaje cooperativo con procesamiento grupal, (2) el aprendizaje cooperativo sin procesamiento grupal y (3) el aprendizaje individualista. Encontró que los estudiantes de alto, medio y bajo nivel en la primera situación (cooperación con procesamiento grupal) rendían más en la actividad diaria, en sus logros posteriores a la enseñanza y en su capacidad de retención que los estudiantes que se hallaban en las otras dos situaciones. Los estudiantes del segundo grupo (cooperación sin procesamiento grupal) tenían también, por su parte, un rendimiento superior a los del grupo individualista en todas las mediciones.

Un estudio de seguimiento (Johnson, Johnson, Stanne y Garibaldi, 1990) comparó el aprendizaje cooperativo con: (1) ausencia de procesamiento, (2) procesamiento docente (habilidades cooperativas especificadas por el docente y luego observadas por el docente, con realimentación a todo el grupo sobre el uso que los alumnos hacían de esas habilidades), (3) procesamiento de docente y alumno (como lo anterior, pero con los grupos de aprendizaje también discutiendo cuán bien habían interactuado grupalmente) y (4) aprendizaje individualista. En el estudio participaron cuarenta y nueve estudiantes negros de alto rendimiento pertenecientes al último año de la secundaria o recientemente ingresados en la Xavier University, que debían resolver un problema complejo asistidos por computadora. La combinación de procesamiento de docente y alumno dio como resultado mayor éxito en la resolución del problema que en las otras modalidades. Las tres formas cooperativas produjeron mejores desempeños que la individualista.

Un aspecto importante del procesamiento en grupos pequeños y de toda la clase es el festejo. Sentirse exitoso, apreciado y respetado ayuda a construir un mayor compromiso con el aprendizaje, a sentir entusiasmo por trabajar en grupos cooperativos y a pensar que uno es eficaz desde el punto de vista del dominio de la materia y el trabajo cooperativo con los compañeros.

7. El uso del aprendizaje cooperativo

La mejor respuesta a la pregunta "¿Cuál es el método de enseñanza más efectivo?" es que ello dependerá del objetivo, de los alumnos, del contenido y del docente. Pero la segunda mejor respuesta es: "Que los alumnos le enseñen a otros alumnos". Hay muchas evidencias de que la enseñanza de un par es extremadamente efectiva para una amplia gama de objetivos, contenidos y alumnos de diferentes niveles y personalidades.

McKeachie y otros (1986)

Muchos docentes que creen estar empleando el aprendizaje cooperativo en realidad pasan por alto su esencia. Hay una diferencia crucial entre poner a los alumnos simplemente en grupos para que aprendan y estructurar la cooperación entre ellos. La cooperación no consiste en hacer que los alumnos se sienten alrededor de la misma mesa y hablen mientras hacen sus tareas individuales. La cooperación no consiste en que un grupo informe lo que un alumno hace y los demás pongan su nombre. La cooperación no consiste en que los alumnos hagan una tarea individualmente con instrucciones de que aquellos que terminen primero ayuden a los más lentos. La cooperación es mucho más que estar físicamente cerca de otros alumnos, hablar sobre el material con ellos y ayudarse o compartir los materiales, aunque cada una de estas cosas sea importante en el aprendizaje cooperativo.

Para ser cooperativo, un grupo tiene que tener una clara interdependencia positiva y sus miembros deben fomentar el aprendizaje y el éxito de cada uno, considerar a cada uno individual y personalmente responsable de su parte del trabajo y procesar cuán efectivamente trabajan juntos. Estos cinco componentes esenciales hacen que el aprendizaje en grupos pequeños sea realmente cooperativo.

Capítulo 4:
El aprendizaje cooperativo formal

Una de las actividades favoritas de demostración de ciencias de Roger consiste en pedirles a sus alumnos que determinen cuánto tiempo dura una vela encendida en una jarra. Agrupa a sus alumnos de a dos, formando parejas tan heterogéneas como pueda. Cada pareja recibe una vela y una jarra (interdependencia de recursos). Les pide que calculen cuánto tiempo dura la vela encendida y les da el objetivo cooperativo de llegar a una respuesta que los dos integrantes de la pareja puedan explicar. Los alumnos deben alentar la participación de su compañero y relacionar lo que están aprendiendo con actividades anteriores (habilidades sociales). Cada pareja enciende una vela, le coloca la jarra encima y calcula cuánto tarda la vela en apagarse. A continuación, se anuncia la respuesta de cada pareja. Luego, Roger encomienda la tarea de responder a la pregunta: "Qué factores influyen en el tiempo que dura encendida la vela en la jarra?". Las respuestas de los diferentes grupos se escriben en la pizarra. Luego, los grupos repiten el experimento para verificar si los factores sugeridos realmente influyen en la duración de la vela encendida.

Al día siguiente, los estudiantes hacen una evaluación individual sobre los factores que influyen en el tiempo de duración de una vela encendida en una jarra (responsabilidad individual) y sus puntajes se suman para determinar una calificación conjunta que, si es lo suficientemente alta, los hará ganar puntos extra (recompensa a la interdependencia). Luego, pasan un tiempo discutiendo las acciones útiles de cada miembro y qué podrían hacer para ser más efectivos en el futuro (procesamiento grupal).

En los grupos de aprendizaje cooperativo formal, los estudiantes trabajan juntos desde una clase hasta varias semanas para alcanzar objetivos de aprendizaje compartidos y realizar tareas específicas. Los grupos de aprendizaje cooperativo formal pueden usarse de muchas formas. Se los puede estructurar para que aprendan nuevas informaciones o resuelvan problemas, para que hagan experimentos de ciencias o composiciones. Antes de explorar exhaustivamente el aprendizaje cooperativo formal, examinemos el papel del docente en las actividades cooperativas.

8. El papel del docente: ser "Un guía que acompaña"

En cada clase, los docentes deben elegir entre ser un "sabelotodo" o un "guía que acompaña". Al hacerlo, es importante recordar que el desafío de la enseñanza no consiste en cubrir el material para los alumnos, sino en descubrir el material con ellos.

En el aprendizaje cooperativo, el docente forma los grupos de aprendizaje, enseña conceptos y estrategias básicos, controla el funcionamiento de los grupos, interviene para enseñar habilidades en grupos pequeños, ofrece ayuda en las tareas cuando se necesita, evalúa el aprendizaje de los alumnos y se asegura de que los grupos procesen la forma en que sus integrantes han trabajado juntos. Los estudiantes se dirigen a sus pares en busca de ayuda, realimentación, refuerzo y apoyo.

El docente cumple seis roles en el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1994; Johnson, Johnson y Holubec, 1993):

1. Especifica los objetivos de la actividad.

2. Toma decisiones previas a la enseñanza respecto de los grupos, la disposición del aula, los materiales educativos y los roles de los estudiantes en el grupo.

3. Explica la tarea y la estructura de objetivos a los estudiantes.

4. Pone en marcha la actividad cooperativa.

5. Controla la efectividad de los grupos de aprendizaje cooperativo e interviene cuando es necesario.

6. Evalúa los logros de los alumnos y los ayuda a discutir cómo ha resultado la colaboración en el grupo.

8.1. Especificar los objetivos educativos

Los docentes deben especificar dos tipos de objetivos antes de cada propuesta. El objetivo académico debe ser especificado en el nivel correcto para los alumnos y debe ajustarse al nivel adecuado de enseñanza, según un análisis conceptual o de la tarea. El objetivo de las habilidades sociales también debe ser explicado y en él deben detallarse las habilidades interpersonales o de grupos pequeños que se favorecerán durante la actividad. Un error típico de muchos docentes consiste en que especifican los objetivos académicos pero pasan por alto las habilidades sociales necesarias para que los alumnos puedan cooperar con eficacia con los demás.

8.2. Tomar decisiones previas a la enseñanza

Decidir el tamaño del grupo. Los grupos de aprendizaje cooperativo suelen tener entre dos y cuatro alumnos, pero esa cantidad puede variar según las circunstancias y los objetivos específicos de cada lección. Al decidir el tamaño de un grupo de aprendizaje cooperativo, los docentes tienen que recordar que cuanto menor sea el tiempo del que dispongan, menor deberá ser también el tamaño del grupo. Los grupos mayores implican más recursos para el trabajo del grupo, pero también exigen que sus integrantes tengan más habilidades para trabajar productivamente. A veces, el tamaño de los grupos puede estar determinado por los materiales o los equipos disponibles o por la naturaleza específica de la tarea. El principio fundamental que se debe tener siempre en cuenta es: "Cuanto menor, mejor". Si se está en la duda, conviene recurrir a grupos de dos o tres integrantes.

8.2.1. Formar los grupos.

Los estudiantes pueden ser agrupados de muchas formas. Quizá la manera más fácil y eficaz consista en agruparlos al azar. El docente puede dividir al total de alumnos de su clase por el tamaño de grupo deseado y hacer que sus alumnos se numeren, sucesivamente, hasta esa cifra (por ejemplo, 30 estudiantes divididos en grupos de 3 hace que deban numerarse hasta 10). Algunas variaciones de este procedimiento consisten en numerarse en otros idiomas o en entregar tarjetas al azar con los nombres de provincias y capitales y pedir a los alumnos que busquen a su compañero.

Un procedimiento conocido es la asignación estratificada al azar, en la cual, por ejemplo, se hace una evaluación previa y se divide al grupo total según su nivel (alto, medio o bajo) y luego se asigna al azar un alumno de cada nivel a un grupo de tres. También se pueden diagnosticar los estilos de aprendizaje de los alumnos y luego asignar a un alumno de cada categoría para cada grupo.

Otra alternativa son los grupos especialmente elegidos por el docente, que puede armar combinaciones ideales de estudiantes y asegurarse de que los de bajo nivel sean minoritarios en cada grupo o que aquellos alumnos con conductas conflictivas entre sí no estén juntos.

Uno de nuestros métodos favoritos consiste en pedir a los alumnos que anoten los nombres de tres compañeros con los que les gustaría trabajar. Por sus respuestas, el docente puede identificar a los aislados (aquellos con los que nadie quiere trabajar) y construir un grupo de estudiantes hábiles y de apoyo en torno de cada alumno que sufra esa condición.

El procedimiento menos recomendable es el de dejar que los alumnos elijan sus propios grupos. Los grupos formados por los propios estudiantes suelen ser homogéneos: estudiantes de alto nivel, amigos entre sí,

minorías, grupos masculinos, etc. Estos grupos tienden también a trabajar menos en la tarea. Una buena modificación consiste en hacer que los alumnos escriban con quiénes les gustaría trabajar y luego formar los grupos poniendo a cada alumno en un grupo con una persona de su lista y con uno o más elegidos por el docente.

Con frecuencia, los docentes se hacen tres preguntas con respecto a cómo formar los grupos:

1. .¿Debe colocarse a los alumnos en grupos homogéneos o en grupos heterogéneos? Los grupos de aprendizaje cooperativo homogéneos pueden usarse para dominar habilidades específicas o para alcanzar ciertos objetivos educativos; pero, en general, en los grupos heterogéneos, los alumnos se involucran en un razonamiento más elaborado, dan y reciben explicaciones más frecuentemente y tienen en cuenta una perspectiva más amplia al discutir el material. Todo esto aumenta su profundidad de comprensión, la calidad de su razonamiento y la precisión de su retención de largo plazo.

2. ¿Debe ponerse a los estudiantes despreocupados junto con aquellos interesados por las tareas o se los debe separar? Los estudiantes sin interés en lo académico suelen ocuparse más de las tareas cuando pertenecen a grupos de aprendizaje cooperativo en los que hay otros que se interesan en ellas.

3. ¿Cuánto tiempo deben mantenerse los grupos? No existe una respuesta simple para esta pregunta. Algunos docentes mantienen los grupos de trabajo durante todo un año; otros prefieren mantenerlos unidos sólo durante el tiempo que dure una tarea, una unidad o un capítulo. Sea como fuere, tarde o temprano, todos los estudiantes tienen que trabajar con todos los demás. Nuestro mejor consejo es que conviene permitir que los grupos se mantengan el tiempo necesario para alcanzar el éxito. Desarmar grupos que tienen problemas para funcionar bien suele resultar contraproducente, ya que los estudiantes no aprenden las habilidades que necesitan para resolver problemas al colaborar con los demás.

8.2.2. La disposición del aula.

La forma en que está dispuesta el aula presenta un mensaje simbólico sobre las conductas adecuadas y el ordenamiento de los grupos de aprendizaje puede estimular o interferir con el trabajo en la tarea. Los integrantes de un grupo deben estar sentados de manera tal que todos puedan verse y estén lo suficientemente cerca como para poder compartir los materiales, mantener contacto visual con los demás, hablar en voz baja sin perturbar a los otros grupos e intercambiar ideas en un clima cómodo. Y el docente debe tener fácil acceso a cada grupo.

8.2.3. La elección de los materiales educativos.

La elección de los materiales está determinada por el tipo de tarea que los estudiantes deben realizar. Una vez que el docente ha decidido qué se necesita, debe distribuir los materiales entre los integrantes de cada grupo de manera tal que todos puedan participar. Cuando todos los miembros del grupo están maduros y tienen un alto nivel de habilidades interpersonales y en grupos pequeños, puede no ser necesario que el docente prepare u ordene los materiales de una forma especial. Pero cuando un grupo es nuevo o sus integrantes no son muy duchos en el trabajo conjunto, quizá sea preferible distribuir los materiales de formas cuidadosamente planificadas, que den a entender que la tarea tiene que ser un esfuerzo conjunto y que se trata de una situación de aprendizaje en la que "nos salvamos todos o nos hundimos todos".

8.2.4. La asignación de roles para asegurar la interdependencia.

Al planificar una tarea, los docentes deben pensar en las actividades que mejorarán el aprendizaje de sus alumnos. Pueden definir esas actividades como "roles" y asignar uno a cada miembro del grupo. Los roles pueden incluir: un integrante que hará el resumen, uno que verificará que todos hayan entendido, otro que

actuará como entrenador en la precisión, otro que se ocupará de la elaboración, un investigador, un registrador, alguien que alentará a participar y un observador (para las descripciones de cada uno de estos roles, véase el capítulo 8). La asignación de roles complementarios e interconectados con los miembros de un grupo resulta un método eficaz para enseñarles habilidades sociales y para fomentar la interdependencia positiva.

Roles tales como el de verificar la comprensión y el de ocuparse de la elaboración son esenciales para el aprendizaje, pero a menudo están ausentes en las aulas. El papel del que verifica la comprensión, por ejemplo, consiste en pedir periódicamente a los diferentes integrantes del grupo que expliquen lo que están aprendiendo. En su investigación, Rosenshine y Stevens (1986) llegaron a la conclusión de que el hecho de "verificar la comprensión" se relacionaba con niveles superiores de aprendizaje y logro en los estudiantes. Wilson (1987) hizo un estudio de tres años sobre mejoras en la enseñanza y halló que la frecuencia de verificación de la comprensión se correlacionaba en alto grado con la eficacia general de los docentes. Si bien los docentes no pueden verificar permanentemente la comprensión de cada uno de sus alumnos, pueden organizar esa verificación de manera tal que los estudiantes trabajen en grupos cooperativos y asignarles el rol respectivo.

8.3. Explicar la tarea y la estructura de los objetivos

8.3.1. La explicación de la tarea académica.

Al comenzar una clase, el docente debe explicar la tarea académica de manera que a los alumnos les quede claro lo que deben hacer y entiendan los objetivos de la actividad. En primer lugar, el docente explica de qué se trata y los procedimientos que deben seguir los alumnos. Las instrucciones claras y precisas son esenciales para evitar la frustración en los alumnos. Una de las ventajas de los grupos de aprendizaje cooperativo es que aquellos alumnos que no entienden lo que deben hacer pueden clarificar la tarea y los procedimientos con sus compañeros antes de preguntarle al docente.

En segundo lugar, el docente explica los objetivos de la actividad y relaciona los conceptos y la información que se estudiarán con experiencias y aprendizajes anteriores de los alumnos, para asegurar un máximo de transferencia y retención. El docente puede dar ejemplos para ayudar a los alumnos a entender qué deben aprender y hacer cuando realicen la tarea. Los objetivos pueden presentarse, a veces, como resultados; por ejemplo: "Al final de esta actividad, ustedes estarán en condiciones de explicar las causas de la Guerra Civil". Explicar los resultados que se buscan con la actividad aumenta las probabilidades de que los estudiantes se concentren en los conceptos y la información pertinentes a lo largo de la misma.

Suele resultar útil hacer preguntas específicas a algunos alumnos para verificar que han entendido la tarea. Esto asegura que la comunicación sea plena y "de ida y vuelta", que la tarea ha sido claramente encomendada y que los alumnos están listos para empezarla. Puede recurrirse a una conversación centrada (véase capítulo 5) para ayudar a los alumnos a organizar por adelantado lo que ya saben sobre los contenidos que deben estudiar y establecer sus expectativas sobre la actividad.

Una vez que los procedimientos y los objetivos están claros, puede emprenderse la enseñanza directa de los conceptos, los principios y las estrategias. El docente define los conceptos pertinentes y responde las preguntas de sus alumnos sobre las ideas o los hechos que deben aprender o tener en cuenta en la actividad.

8.3.2. La explicación de los criterios para el éxito y las conductas deseadas.

Los alumnos tienen que saber qué nivel de desempeño se espera de ellos. Las expectativas académicas se expresan como criterios prefijados que establecen qué trabajo es aceptable y cuál no lo es (más que ubicar a los estudiantes en una curva). El docente puede decir: "Los que obtengan 95 puntos o más sacarán un 10; los que saquen entre 90 y 94 puntos tendrán un 9; los que saquen entre 85 y 94 puntos tendrán un 8. El grupo no habrá terminado hasta que todos sus integrantes obtengan más de 85 puntos". O puede decir: "El grupo no

habrá terminado hasta que cada uno de sus miembros haya demostrado que domina el tema". A veces, puede establecerse la mejora (hacer las cosas mejor esta semana que la anterior) como criterio de excelencia. Para promover la cooperación intergrupal, los docentes pueden también establecer criterios para que alcance toda la clase.

Como la palabra "cooperación" tiene muchas connotaciones y diversidad de usos, además de explicar los criterios para el éxito, los docentes tienen que especificar las conductas apropiadas y deseables dentro de los grupos. Iniciar (formar) conductas incluye: "quédate con tu grupo y no camines por el aula", "hablen en voz baja", "hablen por turno" y "llámense por su nombre". Cuando los grupos empiezan a funcionar bien, es posible:

- Hacer que cada integrante explique cómo llegar a la respuesta.
- Pedir a cada integrante que relacione lo que se está aprendiendo con aprendizajes previos.
- Verificar que todos los integrantes del grupo entiendan los materiales y estén de acuerdo con las respuestas.
- Alentar a todos a la participación.
- Escuchar con precisión lo que dicen los otros integrantes del grupo.
- No cambiar de idea a menos que se los convenza de manera sensata (aceptar decisiones por mayoría no promueve el aprendizaje).
- Criticar las ideas, no a las personas.

Es importante que los docentes sean concretos cuando hablan de las conductas deseables con sus alumnos. Deben definir operativamente cada habilidad social, mediante una "Cartilla T" (véase capítulo 8, Figura 8.1). Destacar una o dos conductas por vez es suficiente. Los alumnos tienen que saber qué conductas resultan adecuadas y deseables dentro de un grupo de aprendizaje cooperativo, pero no deben ser sometidos a una sobrecarga de información.

También es importante que los estudiantes practiquen las habilidades más de una o dos veces. Los docentes deben seguir enfatizando una habilidad hasta que los alumnos la hayan integrado en su repertorio de conductas y la realicen de manera automática y habitual.

8.4. Poner en marcha la actividad cooperativa

Durante las actividades cooperativas formales, las acciones de los alumnos pueden estar indicadas de manera vaga o de un modo preciso y concreto. Los alumnos pueden improvisar procedimientos mientras desarrollan la tarea o seguir reglas explícitas (Johnson y Johnson, 1994). Diferentes docentes pueden preferir proporcionar distintos grados de estructuración. Y existe una amplia gama de posibilidades.

En un extremo del continuo, se puede dar al aprendizaje cooperativo apenas una estructura mínima. Las actividades cooperativas pueden estructurarse de manera tal que solamente se especifique la interdependencia de objetivos positiva y la responsabilidad individual, que sólo se subrayen unas pocas habilidades sociales y que se haga un poco de procesamiento grupal al final. Se puede agregar una estructuración adicional mediante la especificación de roles complementarios para que los alumnos se involucren mientras trabajan juntos o en el ordenamiento de los materiales, de modo tal que los estudiantes deban depender de los recursos de los otros para poder completar la tarea.

En el otro extremo del continuo, están los enfoques altamente estructurados, que se usan de manera precisa y concreta. Incluyen textos, estructuras y programas cooperativos que especifican, paso a paso, qué debe hacer cada alumno durante la actividad.

Las "guías" de aprendizaje cooperativo son procedimientos estandarizados y carentes de contenido para realizar actividades genéricas y repetidas (como escribir informes o hacer presentaciones) o para las rutinas del aula (como verificar tareas para el hogar y revisar pruebas). Donald Dansereau y sus colegas (1985) han desarrollado varias guías coo

perativas que estructuran la interacción de los estudiantes. Una de las más conocidas es una guía simple para procesamiento de textos llamada MERDER (Movilizar, Entender, Recordar, Detectar, Elaborar, Revisar). En esta guía, los alumnos se agrupan en parejas y, en primer lugar, movilizan sus recursos para aprender: estableciendo un temperamento adecuado y examinando el texto para establecer puntos de acción cooperativa (asteriscos en el margen para indicar dónde dejarán de leer y procesarán la información cooperativamente). Luego, ambos leen en silencio para entender, hasta que llegan al primer punto de acción cooperativa. Uno de los dos recuerda/relata lo que han aprendido hasta ahí y el otro detecta y corrige errores y omisiones. Luego, ambos elaboran en colaboración el material, creando imágenes, analogías y conexiones directas con otras informaciones. A continuación, siguen leyendo en silencio para entender hasta que llegan al siguiente punto, en el que invierten sus roles y repiten los pasos de recordar, detectar y elaborar. Así, recorren todo el material y alternan sus roles hasta terminar la tarea. Después, revisan y organizan cooperativamente todo el cuerpo de la información, una vez más, alternando los roles de actividad y control.

Spencer Kagan (1988) ha identificado diversas estructuras de aprendizaje cooperativo. Una estructura simple es una entrevista de tres pasos en la que los estudiantes se agrupan de a dos, el estudiante A entrevista a B, luego B a A y después ambos comparten sus resultados con otra pareja. "Co-op Co-op" (Kagan, 1988) ubica a los estudiantes en grupos de aprendizaje cooperativo heterogéneos, da a cada grupo una parte de una unidad de aprendizaje y proporciona a cada miembro del grupo un mini-tópico para realizar solo y luego presentar al grupo. Cada grupo sintetiza después los mini-tópicos de sus integrantes en una presentación del grupo para toda la clase.

"Investigación Grupal" (Sharan y Hertz-Lazarowitz, 1980) es una estructura compleja similar a "Co-op Co-op". En ella, los estudiantes forman grupos cooperativos según sus intereses comunes en un tema. Todos los integrantes del grupo ayudan a planificar cómo investigar el tema. Luego, se dividen el trabajo entre ellos y cada miembro realiza una parte de la investigación, El grupo sintetiza y resume el trabajo y presenta sus resultados a la clase.

En "Rompecabezas" (Aronson, 1978), los alumnos son incluidos en grupos cooperativos. A todos los grupos se les asigna el mismo tema. Cada miembro recibe una única sección del tema que debe aprender y luego enseñar a los demás integrantes de su grupo. Cada uno estudia su parte individualmente y luego hace una presentación para el grupo. El grupo sintetiza las presentaciones de sus integrantes en una sola. Para estudiar la vida de Sojourner Truth2, por ejemplo, cada miembro del grupo recibe material sobre parte de su vida, pero ninguno puede aprender sobre su vida entera a menos que todos enseñen sus partes respectivas.

Un paquete curricular cooperativo es un conjunto de materiales curriculares diseñados específicamente, que incluye aprendizaje cooperativo y contenidos académicos. "Torneos de Juegos por equipos" (TJE) es una combinación de cooperación grupal, competencia entre grupos y juegos educativos (DeVries y Edwards, 1974). Para comenzar, el docente enseña un contenido directamente. Luego, los estudiantes se reúnen en equipos de aprendizaje cooperativo de cuatro o cinco miembros (que combinan alumnos de alto, medio y bajo nivel) para completar una serie de actividades sobre ese contenido. Luego, participan en juegos representando a sus equipos. Cada semana se cambian los jugadores, de manera tal que cada alumno compita con otros de nivel similar. Los equipos que más puntos obtienen son mencionados públicamente en un boletín semanal de la clase. Se otorgan calificaciones sobre la base del desempeño individual.

Un alumno de doctorado de DeVries, Robert Slavin, desarrolló otros paquetes curriculares, a partir del TJE. Aprendizaje "Trabajo en Equipo-Logro Individual" (TELI) (Slavin, 1980) es una modificación de EJT que sustituye la evaluación semanal por un juego académico. Los equipos reciben reconocimiento por la mejora de los puntajes de sus miembros.

"Individualización asistida por equipos " (IAE) es un programa de matemática altamente individualizado para alumnos de 3° a 6°, en el que los estudiantes trabajan de manera individual en matemática, utilizando materiales curriculares autoeducativos (aprendizaje programado) (Slavin, 1985).

Se forman grupos de cuatro o cinco estudiantes, pero éstos no trabajan juntos, sino que sólo controlan las respuestas de los otros, administran las pruebas y ofrecen ayuda cuando otro integrante del equipo la requiere. Como las unidades curriculares están diseñadas para que sean autoexplicativas y los miembros de un mismo equipo suelen tener niveles muy diferentes, la interacción cooperativa queda reducida a un mínimo. Los puntajes de los equipos se computan semanalmente y los integrantes de los equipos reciben certificaciones sobre la base del trabajo realizado por cada uno. Se califica a los estudiantes estrictamente por su propio trabajo.

Lectura y Escritura Integrada Cooperativa (LEIC) es un conjunto de materiales curriculares que sirve como complemento para lectores iniciales o inexpertos y asegura que se aplique el aprendizaje cooperativo a la lectura, la escritura y la ortografía (Stevens, Madden, Slavin y Farnish, 1987). LEIC forma dos grupos de lectura de entre 8 y 15 miembros cada uno; un grupo se concentra en las habilidades de decodificación fónica y comprensión (código/significado) y el otro en las habilidades de comprensión e inferencia (significado). A todos los estudiantes se les asigna un compañero dentro de cada grupo de lectura y luego se los combina con una pareja del otro grupo. A cada grupo de cuatro se le asigna una tarea para completar, ya sea de a dos o de a cuatro. Los puntajes de los alumnos en todas las pruebas, composiciones e informes aportan para un puntaje del equipo y se entregan certificaciones. Los estudiantes son calificados según su propio trabajo.

Sea cual fuere el procedimiento cooperativo utilizado, el docente tiene que acompañar a los estudiantes en su trabajo e intervenir cuando sea necesario.

8.5. Controlar la efectividad de los grupos de aprendizaje cooperativo e intervenir cuando sea necesario

No importa si la clase está estructurada cooperativamente de manera vaga o precisa, el docente siempre tendrá que controlar la interacción de sus alumnos en los grupos e intervenir para ayudarlos a aprender y a interactuar con mayor destreza.

8.5.1. Controlar la conducta de los alumnos y ofrecer ayuda.

La tarea del docente comienza de verdad cuando los grupos de aprendizaje cooperativo empiezan a trabajar. Los docentes observan la interacción entre los miembros del grupo para evaluar su progreso académico y su uso de las habilidades interpersonales y en grupos pequeños. Las observaciones pueden ser formales, con un programa de observaciones en el que se anotan frecuencias o contener anécdotas, descripciones informales de las acciones y las declaraciones de los alumnos.

Al escuchar atentamente cómo los estudiantes explican a sus propios compañeros lo que están aprendiendo, los docentes pueden determinar qué entienden y qué no entienden sus alumnos. A través del trabajo cooperativo, los estudiantes ponen a la vista y someten a la observación y el análisis sus procesos ocultos de pensamiento y los docentes pueden observar cómo construyen su comprensión del material asignado e intervenir cuando sea necesario para mejorar esa comprensión. Se pueden hallar diversos instrumentos y procedimientos de observación en Johnson y F. Johnson (1991) y en Johnson, Johnson y Holubec (1993).

Al controlar el trabajo de los equipos, los docentes pueden necesitar aclarar instrucciones, revisar procedimientos y estrategias importantes para la tarea, responder preguntas y enseñar habilidades. Al discutir los conceptos y la información que se debe aprender, los docentes deben usar lenguaje o términos pertinentes para el aprendizaje. En lugar de decir "Sí, está bien", deben decir algo más específico con respecto a la tarea, como, por ejemplo: "Sí, ésa es una forma de hallar la idea principal de un texto". El uso de frases concretas refuerza el aprendizaje deseado y fomenta la transferencia positiva, al ayudar a los alumnos a asociar un término con su aprendizaje.

Una forma de intervención del docente puede consistir en entrevistar a un grupo cooperativo preguntándole: "¿Qué están haciendo?", "¿Por qué lo hacen?", "¿En qué los ayudará?".

8.5.2. Intervenir para enseñar habilidades sociales.

Mientras controlan el aprendizaje de los grupos, los docentes pueden percibir que algunos estudiantes carecen de las habilidades sociales necesarias para ser integrantes eficaces de su grupo. En esos casos, los docentes tienen que intervenir y sugerir al grupo procedimientos más efectivos para trabajar juntos y habilidades sociales concretas que les conviene usar. Los docentes también pueden intervenir para reforzar ciertas conductas particularmente beneficiosas que perciban en el grupo.

No es conveniente que los docentes intervengan más de lo estrictamente necesario. La mayoría de los docentes está lista para irrumpir y resolver los problemas de sus alumnos y ponerlos nuevamente en la senda correcta; pero, con un poco de paciencia, se podrá comprobar que los grupos cooperativos a menudo pueden elaborar soluciones para sus propios problemas (tarea y mantenimiento) y no sólo llegar a una solución, sino también a un método para resolver problemas similares en el futuro. Parte del arte de la enseñanza consiste en saber elegir cuándo intervenir y cuándo no hacerlo. Y aun cuando decidan intervenir, los docentes pueden devolver el problema al grupo para que éste llegue a la solución por sí mismo. Muchos docentes intervienen en un grupo de la siguiente forma: hacen que sus integrantes dejen a un lado la tarea, señalan el problema y luego le piden al grupo que cree tres soluciones posibles y decida cuál probar en primera instancia. Las habilidades sociales necesarias para que el grupo funcione de manera productiva, junto con actividades que se pueden usar para enseñarlas, se describen en Johnson y F. Johnson (1991) y en Johnson (1991, 1993).

8.6. Evaluar el aprendizaje y procesar la interacción

Proporcionar un cierre a la actividad. Con frecuencia se recurre a procedimientos de aprendizaje cooperativo informal para proporcionar cierres a las actividades, haciendo que los alumnos resuman los puntos principales, recuerden las ideas e identifiquen los interrogantes finales (véase capítulo 5). Al final de la actividad, los estudiantes deben ser capaces de resumir lo que han aprendido y entender cómo lo usarán en futuras actividades.

8.6.1. Evaluar la calidad y la cantidad de lo aprendido por los alumnos.

Se deben tomar pruebas y calificar las composiciones y las presentaciones de los alumnos. Se debe evaluar el aprendizaje de los miembros del grupo con un criterio sistemático, para que el aprendizaje cooperativo resulte exitoso. Por otra parte, el aprendizaje cooperativo proporciona un terreno en el que puede desarrollarse una evaluación basada en el desempeño (pidiendo a los alumnos que demuestren lo que pueden hacer al desarrollar un procedimiento o una habilidad), el análisis auténtico (pidiendo a los alumnos que demuestren el procedimiento o la habilidad deseados en un contexto real) y el aprendizaje de la calidad total (la mejora continua del proceso por el cual los alumnos ayudan a sus compañeros a aprender). Se puede usar una amplia variedad de formas de evaluación y se puede involucrar a los estudiantes directamente en la evaluación del nivel de aprendizaje de sus compañeros y en la solución inmediata para mejorar el aprendizaje de todos los integrantes del grupo.

8.6.2. Procesar cuán bien funcionó el grupo.

Cuando los alumnos terminan una tarea, o se quedan sin tiempo, debe pedírseles que hagan un procesamiento en grupos pequeños o con toda la clase (véase capítulo 3). Al estructurar el procesamiento en grupos pequeños, los docentes deben evitar las preguntas que se puedan responder por "sí" o "no". En lugar de decir: "¿Todos ayudaron a sus compañeros a aprender?", conviene preguntar: "¿Con qué frecuencia explicó cada integrante del grupo cómo solucionar un problema y corrigió o aclaró la explicación de otro integrante del grupo?". La realimentación debe ser descriptiva y concreta, no evaluativa y general (véase Johnson, 1993).

Aunque es una práctica habitual, es erróneo dedicar muy poco tiempo para que los alumnos puedan procesar la calidad de su cooperación. Los estudiantes no aprenden de las experiencias sobre las que no reflexionan. Si se quiere que los grupos de aprendizaje funcionen mejor el día de mañana, los alumnos deben recibir realimentación, reflexionar sobre la forma en que sus acciones pueden resultar más efectivas y planificar cómo ser más diestros en la próxima sesión grupal.

Cualquier tarea de cualquier materia del programa puede estructurarse de manera cooperativa. El docente decide los objetivos, toma una cantidad de decisiones previas a la enseñanza respecto del tamaño del grupo y los materiales necesarios, explica la tarea y la estructura de los objetivos cooperativos a sus alumnos, los controla mientras trabajan, interviene cuando es necesario, evalúa el aprendizaje de sus alumnos y se asegura de que los grupos procesen el grado de eficiencia con el que están trabajando.

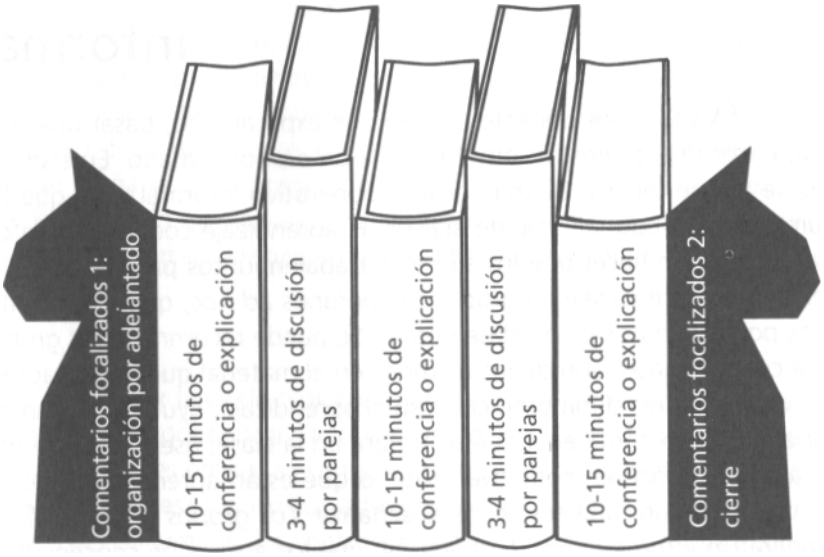
Muchas veces, los docentes que utilizan el aprendizaje cooperativo nos dicen: "¡Pero no digan que es fácil)". Sabemos que no lo es. Puede llevar años convertirse en un experto. Hay muchas presiones a favor de enseñar igual que los demás, hacer que los alumnos aprendan solos y no permitirles mirar lo que hacen sus compañeros. A los alumnos les cuesta mucho acostumbrarse a trabajar juntos y es probable que tengan, a priori, una actitud competitiva. Es posible que los docentes prefieran comenzar eligiendo sólo un contenido o una clase para usar el aprendizaje cooperativo, hasta que se sientan cómodos, y luego amplíen su uso a otros contenidos o clases. En esencia, los docentes aprenden un sistema experto (una comprensión conceptual de los cinco componentes esenciales y del papel del docente) para llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo, que usan para crear actividades exclusivamente destinadas a sus alumnos, sus programas, sus necesidades y sus circunstancias de aprendizaje. El uso del aprendizaje cooperativo se basa en una comprensión conceptual, metacognitiva, de su naturaleza. Llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo no es tarea fácil, pero vale la pena intentarlo.

Capítulo 5:
El aprendizaje cooperativo informal

Aveces, los docentes tienen que explicar algo, pasar una película, hacer una demostración o recibir a un orador invitado. En esos casos, se puede recurrir al aprendizaje cooperativo informal para que los alumnos estén cognitivamente activos. El aprendizaje cooperativo informal consiste en hacer que los alumnos trabajen juntos para alcanzar un objetivo de aprendizaje en grupos temporarios ad hoc, que duran entre unos pocos minutos y una clase entera. Se puede recurrir a estos grupos para centrar la atención de los alumnos en el material que deben aprender, establecer un clima propicio para el aprendizaje, ayudar a organizar por adelantado el material que se tratará en la clase, asegurarse de que los alumnos procesen cognitivamente lo que están aprendiendo y ofrecer un cierre para una sesión de enseñanza. Los grupos de aprendizaje cooperativo informal también aseguran que los errores de concepción o de comprensión y los problemas de comprensión puedan ser identificados y corregidos y que las experiencias de aprendizaje sean personalizadas. Se puede recurrir a ellos en cualquier momento, pero resultan especialmente útiles durante una explicación o en la enseñanza directa.

En estas situaciones, el desafío educativo del docente consiste en lograr que sus alumnos hagan el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar los nuevos materiales en las redes conceptuales existentes. Interrumpir las conferencias o las explicaciones con breves períodos de procesamiento cooperativo puede dejar un poco menos de tiempo para la conferencia misma, pero ayuda a contrarrestar lo que suele ser el problema principal habitual: La información pasa de las notas del profesor a las notas del estudiante sin pasar por la mente de ninguno de ellos.

Figura 5.1- Aprendizaje cooperativo informal



El siguiente procedimiento ayuda a los docentes a planificar una conferencia o una explicación que mantenga a los alumnos intelectualmente involucrados. Propone la concentración de los comentarios previos y posteriores (es decir, los sujetalibros del esquema) y la intercalación de comentarios por parejas durante toda la charla.

1. Discusión focalizada 1: Organización por adelantado. Forme parejas de estudiantes. Puede hacerse con el compañero de banco o con el que esté sentado más cerca. Si hace que los alumnos se sienten en diferente lugar cada clase, podrá conseguir que interactúen con diferentes compañeros en cada oportunidad. Dé a las parejas la tarea cooperativa de realizar la tarea inicial (organizar por adelantado). Destine sólo 4 ó 5 minutos para que lo hagan. La discusión tiende a promover la organización anticipada de lo que los alumnos ya saben sobre el tema que se presentará y a establecer expectativas sobre lo que se dirá en la conferencia.

2. Segmento de conferencia 1. Presente el primer segmento de la conferencia. Este segmento debe durar entre 10 y 15 minutos. Es aproximadamente el lapso que puede mantenerse concentrado en una conferencia un adulto motivado; para un adolescente desmotivado, el tiempo puede ser más breve.

3. Discusión por parejas 1. Dé a las parejas de alumnos una tarea de discusión de entre 3 y 4 minutos centrada en lo que acaba de presentar. Esto garantiza que los estudiantes piensen activamente en lo que les está presentando. La tarea puede consistir en: (a) responder una pregunta planteada por el docente; (b) reaccionar ante una teoría, conceptos o informaciones que se están presentando; (c) relacionar el material con aprendizajes pasados, de manera de integrarlo en sistemas conceptuales ya existentes (es decir, elaborar lo que se está presentando). Las parejas de discusión responden la tarea de la siguiente forma:

    a. Cada estudiante formula una respuesta.

    b. Los estudiantes comparten sus respuestas con sus compañeros.

    c. Los estudiantes escuchan atentamente las respuestas de sus compañeros.

    d. Las parejas crean una respuesta nueva, superior a la formulación inicial de cada uno de ellos, a través del proceso de asociación, elaboración sobre los pensamientos del otro y síntesis.

Es importante que se pida a los alumnos, elegidos al azar, que compartan sus respuestas después de cada tarea de discusión. Elija dos o tres alumnos al azar para que resuman en 30 segundos lo que han hablado con sus compañeros. Esta responsabilidad individual asegura que las parejas se tomen en serio la tarea y que cada uno de sus dos integrantes esté preparado para responder.

4. Segmento de conferencia 2. Presente el segundo segmento de la conferencia.

5. Discusión por parejas 2. Dé una tarea similar a la anterior, centrada en la segunda parte de la conferencia.

6. Repita esta secuencia de segmento de conferencia y discusión por parejas hasta terminar la conferencia.

7. Discusión focalizada 2: Cierre. Es necesario proporcionar una tarea de discusión de conclusión para resumir lo que los estudiantes han aprendido en la conferencia. Las parejas de alumnos deben tener entre 4 y 5 minutos para resumir y discutir lo que se dijo en la conferencia. La discusión debe concluir en una integración en los marcos conceptuales ya existentes de lo que los alumnos acaban de aprender. La tarea también puede encaminar a los estudiantes hacia el tema de la tarea para el hogar o hacia lo que se presentará la clase siguiente. Esto proporciona un cierre a la conferencia.

8. Procese el procedimiento regularmente con sus alumnos, para ayudarlos a aumentar su habilidad y su velocidad para completar tareas breves de discusión. Las preguntas de procesamiento pueden incluir: "¿Estabas bien preparado para las discusiones?" y "¿Cómo podrías venir mejor preparado mañana?".

Los grupos de aprendizaje cooperativo informal no sólo son efectivos para involucrar activamente a los estudiantes en la comprensión de lo que están aprendiendo durante una conferencia o una explicación, sino que también proporcionan tiempo a los docentes para recuperar el aliento, reorganizar sus notas, respirar profundamente y recorrer la clase escuchando lo que dicen los alumnos, ya que esto último puede servirles para ver cómo están entendiendo los conceptos (ya que, después de todo, probablemente no tengan doctorados en el tema que se está presentando).

Además de los grupos de aprendizaje cooperativo formal e informal, existe la necesidad de grupos cooperativos de base permanentes, que permitan relaciones de un relativo largo plazo entre los alumnos. En el próximo capítulo, nos ocuparemos de este tipo de grupos.

Capítulo 6:
Los grupos cooperativos de base

Los grupos cooperativos de base son grupos de aprendizaje de largo plazo con integrantes permanentes, cuya responsabilidad primaria es ayudar a los alumnos para que se proporcionen, entre ellos mismos, apoyo, estímulo y ayuda para realizar las tareas y consideren también responsables a los demás en sus esfuerzos por aprender. Por lo general, los grupos cooperativos de base: (1) tienen integrantes heterogéneos (especialmente en su nivel de desempeño, su motivación y su disposición ante la tarea); (2) se reúnen con regularidad (diariamente o dos veces por semana) y (3) duran al menos un semestre o un año, y preferentemente hasta que los alumnos se gradúan. Cuando los alumnos saben que el grupo cooperativo de base seguirá unido hasta que todos sus integrantes se gradúen, se sienten comprometidos para encontrar formas de motivar y estimular a sus compañeros. No se pueden ignorar o postergar los problemas del trabajo en equipo.

Las actividades para estos grupos pueden incluir:

- Tareas de apoyo académico como, por ejemplo, comprobar qué debe hacer cada miembro y qué ayuda necesita. Los integrantes del grupo pueden aconsejarse entre ellos mismos sobre cómo estudiar y "sobrevivir" en la escuela, ayudarse en la preparación para los exámenes y en la revisión de las preguntas en las que se equivocaron en las evaluaciones y compartir las cosas en las que son expertos (por ejemplo, arte o computación). Fundamentalmente, los integrantes del grupo controlan los progresos académicos de sus compañeros y se aseguran de que todos logren sus objetivos.

- Tareas rutinarias tales como pasar lista o recolectar las tareas.

- Tareas de apoyo personal, como escuchar con atención cuando alguno de los integrantes del grupo tiene problemas con sus familiares o sus amigos, hablar de la vida en general, darse consejos mutuos respecto de las relaciones personales y ayudarse a resolver problemas no académicos. Los docentes pueden incrementar las posibilidades de apoyo personal en los grupos creando ejercicios de construcción de confianza; por ejemplo, que los integrantes de un grupo compartan su película favorita, alguna experiencia de su infancia, un recuerdo, etcétera.

Los grupos cooperativos de base pueden usarse de dos maneras. La primera consiste en tener un grupo de base en cada curso. Estos grupos sólo duran lo que dure el curso. La segunda consiste en organizar a todos los estudiantes de la escuela en grupos de base y hacer que funcionen como parte esencial de la vida escolar al menos durante un año entero o, preferentemente, hasta que todos los miembros se gradúen.

1. Grupos de base de la clase

Cuanto más numerosa sea la clase y más compleja la materia, más importante será tener grupos de base. Los miembros del grupo pueden intercambiar sus números de teléfono e informaciones sobre sus horarios para poder encontrarse fuera de la clase si así lo desean o necesitan. Al comenzar cada clase, los alumnos se reúnen en sus grupos para:

1. Saludarse y verificar que ningún integrante del grupo esté sufriendo una tensión indebida. Las dos preguntas que se harán son: "¿Cómo estás hoy?" y "¿Estamos todos preparados para esta clase?".

2. Comprobar si todos han hecho sus tareas o si necesitan alguna ayuda. Las preguntas serán: "¿Hiciste la tarea?" y "¿Hay algo que no hayas entendido?". Si los integrantes del grupo no tienen tiempo para ayudarse durante la reunión del grupo de base, pueden arreglar para encontrarse a la hora del almuerzo o durante su tiempo libre. Periódicamente, puede darse a los grupos de base una lista de

verificación de las habilidades académicas y se les puede pedir que evalúen cuáles necesitan practicar algunos de sus integrantes.

3. Revisar qué han leído y hecho sus integrantes desde la última clase. Todos tienen que ser capaces de resumir brevemente lo que han leído, pensado y hecho. Pueden asistir a clase con cosas que hayan descubierto y quieran compartir o con copias de trabajos que hayan hecho y quieran distribuir entre sus compañeros de grupo.

4. Llegar a conocerse mejor y ofrecerse realimentación conversando a partir de preguntas como: "¿Qué te gusta de ti mismo?" y

5. "¿Qué es lo mejor que te pasó esta semana?".

Los grupos de base de la clase sirven de apoyo para los integrantes individuales del grupo. Si algún integrante llega tarde o debe irse temprano un día, el grupo puede informarle qué ha perdido. Además, los integrantes del grupo pueden ayudarse con tareas tales como, por ejemplo, la escritura de lo que se les ha solicitado. En los grupos de base se pueden discutir las tareas asignadas; planificar, revisar y corregir los trabajos y las composiciones y se pueden resolver las dudas y las preguntas que surjan. Si un grupo no puede resolver un punto, puede entonces llamarse la atención del docente al respecto.

Se debe prestar atención a la construcción de la identidad y la cohesión del grupo de base. La primera semana, por ejemplo, los grupos se reúnen para elegir un nombre, diseñar una bandera o elegir un lema. Si hay un docente con los conocimientos necesarios, los grupos pueden participar en "desafíos" con sogas y obstáculos. La participación en desafíos físicos suele ayudar a la rápida construcción de la cohesión grupal.

Todos los integrantes del grupo deben participar activamente en las discusiones en clase, trabajar para mantener relaciones de trabajo efectivas con los demás, terminar todas las tareas, ayudar a sus compañeros para que completen las suyas, expresar sus ideas, cambiar de opinión sólo cuando estén convencidos por la lógica o por nuevas informaciones y mostrar su acuerdo con el trabajo del grupo firmando un contrato semanal.

2. Grupos de base de la escuela

Al comenzar el año lectivo, se ubica a los estudiantes en grupos de base de toda la escuela (o se convoca a los grupos del año anterior). Los horarios de clase deben organizarse de manera tal que los miembros de los grupos puedan compartir tantas clases como sea posible. Estos grupos deben mantenerse unidos al menos durante un año o, idealmente, hasta que todos sus integrantes se gradúen. Durante el año, los grupos se reúnen entre dos veces por día y dos veces por semana.

Cuando se reúnen dos veces por día, las reuniones deben hacerse a primera hora de la mañana y a última hora de la tarde. Al comenzar el día, los estudiantes se reúnen para darse la bienvenida a clase, ver si todos han hecho sus tareas (y si las comprenden) y llegar a conocerse más y mejor.

Al finalizar el día, los integrantes del grupo se reúnen para asegurarse de que todos tengan la tarea, entiendan qué deben hacer y reciban la ayuda que necesiten para ello. Además, los grupos pueden querer discutir qué han aprendido sus integrantes durante el día y ver los planes que tienen para esa noche. Por la tarde, pueden hablarse por teléfono o incluso estudiar juntos.

Cuando los grupos se reúnen dos veces por semana (quizá a primera hora del lunes y última hora del viernes), comentan los progresos académicos de cada integrante, se proporcionan la ayuda necesaria, se responsabilizan por realizar las tareas y progresar satisfactoriamente en el programa académico y llegan a conocerse mejor.

La reunión del lunes sirve para volver a concentrar a los alumnos en la escuela, ofrecerles el apoyo emocional necesario tras el fin de semana, restablecer contactos personales entre los integrantes del grupo y ayudarlos a fijar objetivos académicos para la semana (es decir, decidir qué falta hacer en las tareas asignadas, etcétera). Los integrantes del grupo deben revisar cuidadosamente las tareas de los demás y asegurarse de que todos obtengan la ayuda necesaria para la semana.

La reunión del viernes por la tarde permite que todos revisen la semana, establezcan objetivos académicos para el fin de semana (es decir, qué tareas hay que hacer para el lunes) y compartan planes para el fin de semana.

3. Grupos de consejo y grupos hogareños

En muchas escuelas puede parecer difícil organizar grupos de base. En ese caso, dos posibilidades son los grupos consejero/aconsejado y los grupos hogareños. Los docentes pueden dividir al grupo de aconsejados en grupos de base y planificar luego una agenda para que cumplan en una reunión diaria o semanal. O se puede destinar tiempo para que los estudiantes se reúnan en las casas conformando grupos hogareños.

En una escuela con la que trabajamos, cada docente tiene un grupo de treinta aconsejados con el que se reúne una vez por semana. Las reuniones duran media hora. Los docentes forman entonces grupos de base, a los que se les asignan cuatro tareas:

1. Una tarea de autoconocimiento rápida, tal como contestar las siguientes preguntas: "¿Qué es lo más divertido que hiciste en el recreo?", "¿Qué es lo peor que te pasó en el fin de semana?", "¿Cuál es tu mayor miedo?", "¿Cuál es tu sabor de helado preferido?".

2. Una tarea administrativa, como elegir en qué clases anotarse el próximo semestre.

3. Una tarea académica, como escribir tres consejos para rendir un examen. Los consejos pueden ser escritos a máquina y distribuidos la semana siguiente.

4. Una tarea de cierre, como desearse buena suerte el día o la semana siguiente.

4. La necesidad de relaciones estables y de largo plazo

Los grupos cooperativos de base ayudan a los estudiantes a establecer relaciones permanentes, de largo plazo, que son importantes por varias razones. En primer lugar, la mayoría de las relaciones escolares son, en el mejor de los casos, romances pasajeros. Las relaciones son temporarias porque en la mayoría de las escuelas se da por sentado que los compañeros y los docentes son partes reemplazables en la maquinaria educativa y, por lo tanto, cualquier docente o compañero servirá en cualquier situación. Es importante que algunas de las relaciones que se construyen en la escuela sean permanentes. Cuanto más dure un grupo cooperativo, más influencia tendrá cada uno de sus integrantes sobre los demás, más afectuosas serán sus relaciones, mayor será el apoyo social que se proporcionarán y más comprometido estará cada uno con el éxito de los otros. Los grupos de base permanentes ofrecen un terreno ideal para construir relaciones afectuosas y comprometidas, personalizar la experiencia escolar, aumentar los logros y mejorar la calidad de vida dentro del aula y de la escuela.

En segundo lugar, las relaciones duraderas fomentan la preocupación por los demás y por uno mismo y ofrecen la posibilidad de expresar ese interés. El equilibrio entre el interés por uno mismo y el interés por los demás es cada vez más importante. Muchos de los placeres y los disgustos de los estudiantes de nivel secundario y de sus éxitos y fracasos ocupan el centro de sus vidas (Conger, 1988; Seligman, 1988). Cada persona tiende a centrarse en alcanzar sus propios fines personales, sin preocuparse por los demás. La preocupación por el propio bienestar físico, psicológico y material se ha convertido en una preocupación dominante (Conger, 1988; NASSP, 1984).

En los últimos veinte años, el interés egoísta por uno mismo se ha convertido en algo más importante que el compromiso con la sociedad. Los adultos jóvenes se alejan cada vez más de las carreras de servicio público en pro de carreras de autoservicio. Muchos adultos jóvenes tienen una ilusión de individualismo y creen que están aislados de todos los demás; por lo tanto, las frustraciones, la infelicidad, el hambre, la desesperanza y la miseria de los otros no tienen peso alguno en su propio bienestar. Esto es falso. Con el aumento, en los últimos dos decenios, de la preocupación de adolescentes y jóvenes por su bienestar personal, ha habido un creciente desinterés concomitante por el bienestar ajeno -en particular, por el de los menos aventajados- y por la sociedad en general (Astin, Green, Korn y Schalit, 1986). Esto interfiere con la consideración de las necesidades ajenas, ya que evita activamente la preocupación por los demás como personas dignas y valiosas.

En tercer lugar, las relaciones de largo plazo pueden motivar a los estudiantes para trabajar duramente, ya que les adjudican responsabilidades personales e individuales. Muchos estudiantes pasan muy poco tiempo estudiando, evitando las materias difíciles y simplemente "esquivándolas" todo lo posible y haciendo mucho menos de lo que son capaces. Los esfuerzos persistentes y de largo plazo provienen del corazón, no del cerebro. Y al corazón se llega a través de las relaciones, no de las apelaciones intelectuales.

En cuarto lugar, las relaciones de largo plazo pueden cambiar las actitudes de los estudiantes. Los alumnos tienen que aprender a valorar la educación, aspirar a una educación postsecundaria y desear aprender. Esas actitudes se cambian fundamentalmente mediante las relaciones personales (y no a través de la información) en grupos, como consecuencia de discusiones que llevan al compromiso público de estudiar más y tomarse la educación en serio y como consecuencia de las apelaciones personales hechas por amigos cuyas opiniones son bien consideradas (Johnson y F. Johnson, 1991).

Finalmente, las relaciones de largo plazo proporcionan una forma de evitar y combatir la deserción escolar. Un alumno que piensa que "en esta escuela no me conoce nadie, a nadie le importo y nadie me extrañará si me voy" está en peligro de desertar. Los grupos de base proporcionan un conjunto de relaciones personales y de apoyo que pueden evitar que muchos estudiantes piensen de este modo. La deserción suele ser consecuencia del aislamiento escolar. Los grupos de base pueden luchar sutil y abiertamente contra esta tendencia. Si un estudiante está en ese riesgo, el docente puede acercarse a su grupo de base y decir: "Juan está pensando en dejar el colegio. Búsquenlo y hablen con él. No podemos perderlo sin luchar".

...

Los grupos cooperativos de base pueden usarse en cualquier nivel para proporcionar a los alumnos una red de apoyo. Cuando se usan junto con el aprendizaje cooperativo formal e informal, pueden ayudar a los alumnos a reforzar lo aprendido en clase, a verificar su comprensión de los contenidos de las lecciones y las tareas y a establecer relaciones significativas con sus pares. Los grupos cooperativos de base ayudan a los alumnos a ayudarse y ayudan así a crear una cultura escolar cooperativa.

Capítulo 7:
El uso integrado del aprendizaje cooperativo en el aula

Como ya hemos dicho, cualquier actividad en cualquier nivel escolar puede estructurarse de manera cooperativa. Todas las clases pueden tener una mezcla de grupos cooperativos formales, informales y de base; y las guías de aprendizaje cooperativo se pueden usar en todos los niveles. Una clase típica consiste en una reunión del grupo de base, una breve explicación o un trabajo grupal y una reunión de cierre del grupo. El docente inicia la clase formalmente dando la bienvenida a los alumnos y les pide que se reúnan con su grupo de base para la introducción y la tarea de calentamiento. Tiene entonces tres posibilidades: (1) dar una clase usando grupos de aprendizaje cooperativo informal, (2) hacer que los alumnos realicen una tarea en grupos cooperativos formales, (3) dar una breve explicación y asignar una tarea grupal sintética. Al terminar la clase, los estudiantes se reúnen en sus grupos de base para resumir y sintetizar lo que han aprendido. Esta estructura mantiene a los alumnos intelectual y emotivamente en sintonía con el trabajo y con la escuela en general.

Un ejemplo del uso integrado de los diversos tipos de aprendizaje cooperativo es el siguiente:

Los alumnos llegan a la clase por la mañana y se reúnen en sus grupos de base para una tarea de autoconocimiento (como contestar la pregunta "¿cuál es el programa de TV favorito de cada miembro del grupo?"), para asegurarse de que todos entienden los materiales, tienen los conocimientos académicos necesarios y están preparados para enfrentar el trabajo y para desearse un gran día.

La maestra, la Srta. Bajek, comienza entonces una explicación sobre la interdependencia mundial. Los objetivos que se propone son: que los alumnos aprendan sobre la interdependencia económica global Y mejoren su habilidad para estimular la participación de los demás. Ha traído algunos objetos a la clase y quiere que sus alumnos identifiquen a todos los países involucrados en su creación y fabricación. Para ayudarlos a organizar cognitivamente por anticipado lo que ya saben sobre la economía mundial, la Srta. Bajek recurre al aprendizaje cooperativo informal: pide a sus alumnos que pregunten a sus compañeros de banco cuáles son todos los continentes del mundo y mencionen un producto de cada uno de esos continentes. Disponen de 4 minutos para hacerlo.

Luego, recurre al aprendizaje cooperativo formal. Hace que sus 30 alumnos se numeren del 1 al 10 para formar grupos de 3 integrantes (constituidos por todos los que tengan el mismo número). Los alumnos se sientan de tal modo que pueden quedar frente a frente o de cara a la maestra. La Srta. Bajek distribuye los objetos; entre otros, hay una camisa de seda con botones de plástico, una taza de té (plato, taza, bolsita de té y un terrón de azúcar) y un radiograbador marca Phillips (que es una compañía europea) con un casete con una grabación de una estrella del rock estadounidense. Asigna roles a cada integrante del equipo: el que hará las hipótesis (sobre la cantidad de productos incluidos en cada ítem y de dónde proviene cada uno de ellos), el que hará de guía de referencia (buscando los países hipotéticos en el libro para ver qué productos exportan) y el que se ocupará del registro (para más roles, véase el capítulo 8). Después de terminar las tareas preliminares para cada ítem, los roles se intercambian, de manera que cada alumno cumpla uno de los papeles una vez.

La Srta. Bajek presenta el tema de la interdependencia económica mundial y subraya que:

1. La interdependencia económica global va más allá de lo imaginable;

2. Una calculadora de mano a menudo contiene chips electrónicos de los Estados Unidos, se ensambla en Singapur o Indonesia, se coloca en una caja metálica de la India y se estampilla con una etiqueta que dice "Hecho en Japón" cuando llega a Yokohama (en tanto que los árboles y los productos químicos usados para el papel y la tinta de la estampilla son producidos y procesados en otro lado, al igual que las partes plásticas de la calculadora).

3. Los hoteles modernos de Arabia Saudita se construyen con módulos hechos en Brasil y con mano de obra de Corea del Sur y tienen gerentes estadounidenses.

Luego, la Srta. Bajek asigna la tarea académica de identificar cuántos países han colaborado para la producción de cada objeto. Establece la interdependencia positiva de objetivos diciendo que se trata de una tarea cooperativa y que, por lo tanto, todos los integrantes del grupo deben estar de acuerdo en la respuesta antes de anotarla y que todos tienen que poder explicar cada una de las respuestas de su equipo. Los criterios para el éxito consisten en entregar un formulario correctamente completado por el grupo y que cada miembro obtenga un 90% de respuestas correctas (o más) en la prueba que se les tomará al día siguiente sobre el tema de la interdependencia económica mundial. La Srta. Bajek establece una interdependencia positiva de recompensas diciendo que si la hoja de registro es correcta, cada miembro recibirá una cantidad adicional de puntos y, si todos los integrantes del grupo tienen un 90% de respuestas correctas o más en la prueba, cada miembro recibirá puntos extra. La responsabilidad personal se establece por los roles asignados y por la prueba individual. Además, la Srta. Bajek observará a cada grupo para asegurarse de que todos los estudiantes participen y aprendan. Informa a sus alumnos que la habilidad social que espera que todos usen es el estímulo a la participación del otro. Define la habilidad y hace que cada alumno la practique dos veces antes de comenzar la actividad.

Mientras los alumnos trabajan en sus respectivos grupos, la Srta. Bajek controla su progreso observando sistemáticamente a cada grupo e interviniendo para ofrecer ayuda académica en el uso de las habilidades interpersonales necesarias para que el grupo funcione bien. Al terminar la actividad, los grupos entregan sus informes para su evaluación y analizan cómo han trabajado juntos, identificando tres cosas que hicieron para ayudar al grupo y una cosa que podrían agregar para mejorar la próxima vez.

A continuación, la Srta. Bajek usa una guía genérica de actividad cooperativa para enseñar vocabulario. (Estudiar palabras de vocabulario es una rutina que se cumple todas las semanas en esta clase.) La maestra dice a sus alumnos que formen sus parejas de vocabulario y, para cada palabra que identifiquen sobre la interdependencia global: (a) escriban lo que piensan que significa, (b) la busquen en el texto y escriban su definición oficial, (c) escriban una oración en la que se use la palabra y (d) aprendan a escribirla correctamente. Cuando los alumnos han hecho esto con cada uno de los términos, la pareja debe inventar una historia en la que se usen todos ellos. Luego, cada pareja intercambia sus historias con otra pareja y deciden cuidadosamente si todas las palabras están bien usadas y bien escritas. Si no, las dos parejas discuten la palabra hasta que todos comprenden claramente qué significa y cómo se la debe usar.

La Srta. Bajek recurre al aprendizaje cooperativo informal para dar cierre a la clase. Pide a sus alumnos que se junten con algún integrante de otro grupo y escriban cuatro conclusiones de la actividad y marquen la que consideren más importante.

Al terminar el día, el grupo cooperativo de base se reúne para decidir qué es lo más importante que han aprendido, la tarea que se les ha asignado y la ayuda que cada miembro necesita para hacerla y para desear a los demás que terminen bien su día.

La combinación de aprendizaje cooperativo formal e informal con grupos cooperativos de base es una forma efectiva para estructurar cualquier clase en cualquier nivel escolar. Depende de los docentes decidir qué formas de aprendizaje cooperativo usarán para las diferentes actividades. Pueden necesitarse años para desarrollar la destreza necesaria para estructurar la cooperación en las clases de manera automática, pero una vez que esto se logra y que los alumnos aprenden las habilidades cooperativas, la escuela se convierte en un lugar en el que se alcanzan objetivos valiosos. A continuación, nos ocuparemos de la enseñanza de esas habilidades cooperativas.

Capítulo 8:
La enseñanza de habilidades cooperativas

En vez de considerar la discusión como un obstáculo para la acción, pensamos que es una actividad preliminar indispensable para cualquier acción inteligente.

Pericles

1. La importancia de las habilidades cooperativas

Los niños no nacen sabiendo instintivamente cómo interactuar con eficacia con los demás y las habilidades grupales e interpersonales no aparecen mágicamente cuando se las necesita. Muchos alumnos, tanto de escuela primaria como de colegio secundario, carecen de habilidades sociales básicas tales como la capacidad de identificar correctamente los sentimientos de los otros o de hablar adecuadamente sobre una tarea. Por eso, muchos docentes que estructuran sus lecciones cooperativamente descubren que sus alumnos son incapaces de colaborar con los demás. Pero es precisamente en las situaciones cooperativas en las que hay que realizar alguna tarea para la cual las habilidades sociales se tornan más importantes y deben enseñarse idealmente. Todos los alumnos necesitan adquirir habilidad para comunicarse, construir y mantener la confianza, tomar el mando, involucrarse en controversias fructíferas y resolver conflictos (Johnson, 1991, 1993; Johnson y F. Johnson, 1991). Por lo tanto, la enseñanza de habilidades cooperativas es un requisito importante para el aprendizaje académico, porque el logro se incrementa en la medida en que los estudiantes aumentan su eficacia en su capacidad para aprender de otros.

1.1. La enseñanza de habilidades cooperativas: reglas generales

Cuatro reglas generales apuntalan la enseñanza de las habilidades cooperativas. La primera regla sostiene que debe establecerse un contexto cooperativo previo a la enseñanza de las habilidades cooperativas. El aprendizaje cooperativo busca crear la sensación de que los estudiantes "se salvan juntos o se hunden juntos"; por lo tanto, deben estar activamente involucrados tanto en la mejora de su propio aprendizaje como en el de sus compañeros. Cuando este objetivo cooperativo general está ausente, la interacción de los estudiantes es competitiva, hostil y destructiva. Los alumnos que están compitiendo quieren "ganar", no aprender las habilidades necesarias para cooperar. Del mismo modo, los alumnos que se pasan el día trabajando solos no entienden para qué necesitan aprender a cooperar y no tienen la posibilidad de aprender habilidades cooperativas. Por lo tanto, poner en práctica el aprendizaje cooperativo es vital para incrementar las aptitudes colaborativas de los estudiantes.

La segunda regla es que las habilidades cooperativas deben enseñarse directa y abiertamente. No basta con estructurar las actividades de manera cooperativa. Aprender a interactuar efectivamente con otros no es diferente de aprender a usar un microscopio, tocar el piano, escribir una oración completa o leer. La enseñanza de habilidades cooperativas, así como la enseñanza de cualquier habilidad, debe hacerse y reforzarse de manera directa.

La tercera regla es que, si bien son los docentes quienes estructuran la cooperación en el aula e inicialmente definen las habilidades necesarias para colaborar, los integrantes del grupo son quienes determinan si esas habilidades se aprenderán e internalizarán. Los docentes dependen de los miembros de la clase para seguir y controlar el uso que cada uno hace de las habilidades cooperativas, ofrecer realimentación sobre cómo se ejecutan y reforzar su buen uso. La responsabilidad de los pares para aprender habilidades cooperativas debe ir siempre acompañada del apoyo necesario para hacerlo. Los miembros del grupo deben comunicar que quieren que los demás ejerciten las habilidades cooperativas y que están allí para ayudarlos. Después de que el docente instruye a los estudiantes respecto de cuáles son las habilidades cooperativas deseadas y los estimula

para que las ejerciten en sus grupos, el apoyo y la realimentación de los pares determina si esas habilidades se usan adecuadamente y con la frecuencia suficiente como para convertirse en conductas naturales y automáticas. La realimentación de los pares se da sutilmente mientras los grupos trabajan y directamente en las sesiones de realimentación formal.

La cuarta regla es que cuanto antes aprendan los alumnos las habilidades cooperativas, mejor será. Existen procedimientos para que los docentes enseñen habilidades cooperativas desde el jardín de infantes. Los docentes de escuela primaria, secundaria y postsecundaria deben involucrarse activamente en mejorar la competencia colaborativa de sus alumnos. Informar a los adultos que ya son ingenieros, gerentes de empresa, supervisores o secretarios que tienen que aprender a cooperar más y mejor con los demás es importante, pero probablemente ya sea un poco tarde. Existe una relación directa entre la exigencia escolar de trabajo individual de parte de los alumnos y la cantidad de adultos en nuestra sociedad que carecen de las aptitudes necesarias para trabajar con eficacia con los demás en su profesión, su vida familiar y sus actividades recreativas. Su educación debería haberlos preparado para la cooperación en la vida profesional y familiar.

1.2. ¿Qué habilidades es necesario enseñar?

Muchas habilidades interpersonales son las que afectan el éxito de los esfuerzos de colaboración (Johnson, 1991, 1993; Johnson y F. Johnson, 991; Johnson y R. Johnson, 1994). Las habilidades cooperativas que los docentes deben preocuparse por destacar en sus clases dependerán de lo que sus alumnos ya dominen. Mientras los docentes observan y controlan el trabajo de sus alumnos en los grupos de aprendizaje cooperativo, pueden ver en qué carecen de las habilidades importantes o necesarias. Existen cuatro niveles de habilidades cooperativas:

1. Formación. Las habilidades básicas necesarias para establecer un grupo de aprendizaje cooperativo que funcione.

2. Funcionamiento. Las habilidades necesarias para manejar las actividades del grupo en la realización de la tarea y para mantener relaciones de trabajo eficientes entre sus integrantes.

3. Formulación. Las habilidades necesarias para construir una comprensión profunda de lo que se está estudiando, estimular el uso de estrategias superiores de razonamiento y mejorar el dominio y la retención del material asignado.

4. Fermentación. Las habilidades necesarias para fomentar la reconceptualización de lo que se está estudiando, el conflicto cognitivo, la búsqueda de más información y la comunicación de las razones fundamentales que sostienen las conclusiones.

La lista de conductas necesarias que ofrecemos a continuación es un punto de partida para examinar la destreza de los alumnos en los cuatro niveles de habilidades cooperativas.

1.2.1. Formación

Las habilidades de formación son un conjunto inicial de habilidades destinadas a la organización de los grupos de aprendizaje y al establecimiento de normas mínimas de conducta adecuadas. Veamos algunas de las conductas más importantes relacionadas con las habilidades de formación:

- Moverse en los grupos de aprendizaje cooperativo sin ruidos indebidos y sin molestar a los demás. El tiempo de trabajo en los grupos es valioso, de modo que es conveniente pasar la menor cantidad de tiempo posible reordenando los muebles y acomodando a los alumnos en los grupos. Los alumnos pueden necesitar practicar el procedimiento para constituir los grupos varias veces antes de adquirir eficiencia.

- Permanecer con el grupo. Los alumnos que recorren el aula durante el tiempo de trabajo en grupo son improductivos y distraen a los demás.

- Hablar en voz baja. Aunque los grupos de aprendizaje dependen de la interacción personal, no necesitan ser ruidosos. Algunos docentes nombran un estudiante por grupo para controlar que todos hablen en voz baja.

- Alentar la participación de todos. Todos los integrantes del grupo tienen que compartir sus ideas y materiales y ser parte de los esfuerzos grupales para alcanzar el logro. Una manera de formalizar la participación de todo el grupo consiste en que los estudiantes hablen por turno.

- Mantener manos (y pies) lejos de los de los demás.

- Mirar los materiales con los que se está trabajando.

- Llamar por el nombre a los demás integrantes del grupo.

- Mirar al que habla.

- Eliminar las humillaciones.

1.2.2. Funcionamiento

Las habilidades de funcionamiento constituyen el segundo nivel de habilidades cooperativas y están destinadas a orientar los esfuerzos grupales a la realización de las tareas y al mantenimiento de relaciones de trabajo eficaces. Mantener a los integrantes del grupo trabajando, hallar procedimientos de trabajo eficaces y fomentar la existencia de un clima de trabajo agradable y amistoso es vital para el liderazgo efectivo en los grupos de aprendizaje cooperativo. Las habilidades de funcionamiento incluyen:

- Orientar el trabajo del grupo: (1) definiendo y redefiniendo el propósito de la tarea, (2) estableciendo o llamando la atención sobre los límites de tiempo y (3) ofreciendo procedimientos sobre cómo realizar una tarea con mayor eficacia.

- Expresar apoyo y aceptación, tanto de manera verbal como no verbal, a través del contacto visual, el interés, el elogio y la preocupación por las ideas y las conclusiones de los demás.

- Pedir ayuda o aclaraciones respecto de lo que se está diciendo o haciendo en el grupo.

- Ofrecerse para explicar o aclarar.

- Parafrasear los aportes de otro integrante del grupo.

- Dar apoyo y energía al grupo cuando el nivel de motivación es bajo, sugiriendo nuevas ideas, recurriendo al humor o demostrando entusiasmo.

- Describir los sentimientos propios cuando resulta pertinente.

1.2.3. Formulación

Las habilidades de formulación constituyen el tercer nivel de habilidades cooperativas y proporcionan los procesos psíquicos necesarios para construir una comprensión más profunda de lo que se está estudiando,

estimular el uso de estrategias superiores de razonamiento y mejorar el dominio y la retención de los materiales. Como el propósito de los grupos de aprendizaje es mejorar el aprendizaje de todos sus integrantes, éstas son habilidades específicamente destinadas a proporcionar métodos formales para procesar los materiales que se están estudiando. Las habilidades de formulación pueden ser llevadas a cabo mientras los estudiantes cumplen diferentes roles. Los roles asociados con estas habilidades incluyen:

- El "resumidor", que se ocupa de sintetizar en voz alta lo que se acaba de leer o comentarlo tan completamente como sea posible sin recurrir a notas o al material original. Todas las ideas y los hechos importantes deben estar incluidos en el resumen. Todos los integrantes del grupo deben resumir de memoria a menudo, para optimizar así su aprendizaje.

- El "corrector", que busca la precisión. Corrige el resumen de otro y agrega información importante no incluida en el resumen.

- El "responsable de la elaboración", que se preocupa por elaborar lo estudiado. Pide a los demás que relacionen lo que están aprendiendo con cosas aprendidas antes o con otras que ya saben.

- El "ayudante de la memoria", que busca formas inteligentes de recordar ideas y hechos importantes. Recurre a dibujos, imágenes mentales y otras ayudas para la memoria y las comparte con el grupo.

- El "verificador de la comprensión", que pide a los miembros del grupo que expliquen, paso a paso, el razonamiento usado para realizar la tarea y así hace que ese razonamiento sea evidente y quede abierto a la corrección y la discusión.

- El "buscador de ayuda", que elige a alguien para que ayude a los demás, hace preguntas claras y precisas e insiste hasta que la ayuda se consigue.

- El "explicador", que describe cómo realizar la tarea (sin dar la respuesta), ofrece realimentación específica sobre el trabajo de los demás y termina pidiendo a sus compañeros que describan o demuestren cómo hacer la tarea.

- El "facilitador de la explicación", que pide a los demás miembros del grupo que planifiquen en voz alta cómo le enseñarían a otro lo que están estudiando. Planear cómo comunicar mejor los materiales puede tener importantes efectos sobre la calidad de las estrategias de razonamiento y retención.

1.2.4. Fermentación

Las habilidades de fermentación constituyen el cuarto nivel de habilidades cooperativas y permiten a los estudiantes involucrarse en controversias académicas. Algunos de los aspectos más importantes del aprendizaje tienen lugar cuando los integrantes del grupo desafían con destreza las conclusiones y los razonamientos de los demás (Johnson y Johnson, 1989, 1991 b). Las controversias académicas hacen que los miembros del grupo "profundicen" en los materiales, ensamblen un razonamiento para sus conclusiones, piensen de maneras divergentes sobre los diferentes temas tratados, busquen más información para apoyar sus posiciones y discutan constructivamente soluciones o decisiones alternativas. Hay muchas habilidades involucradas en las controversias académicas:

- Criticar ideas sin criticar a las personas.

- Diferenciar cuándo hay desacuerdo en el grupo.

- Integrar ideas diferentes en una posición única.

- Pedir justificaciones para una conclusión o una respuesta de uno de los integrantes del grupo.

- Ampliar la respuesta o la conclusión de otro integrante del grupo agregando información o implicaciones.

- Indagar mediante preguntas que lleven a una comprensión o un análisis más profundos ("¿Serviría en esta situación...?", "¿Qué más te hace creer que...?").

- Generar más respuestas yendo más allá de la primera respuesta o conclusión y produciendo varias respuestas plausibles para escoger.

- Verificar la realidad contrastando el trabajo del grupo con las instrucciones, el tiempo disponible y los temas que el grupo enfrenta.

Estas habilidades ayudan a mantener a los miembros del grupo motivados para superar la respuesta rápida en pos de otras de mejor calidad, al estimular a los integrantes del grupo para que piensen y desarrollen su curiosidad intelectual.

Generalmente, los docentes comienzan por las habilidades de formación, para asegurarse de que todos los integrantes del grupo estén bien orientados hacia el pensamiento en conjunto. Luego, las habilidades de funcionamiento ayudan al grupo a operar fluidamente y a edificar relaciones constructivas. Las habilidades de formulación aseguran que el aprendizaje de alta calidad tenga lugar en el grupo y que sus miembros se involucren en el procesamiento cognitivo necesario. Las habilidades de fermentación, que son las más complejas y las más difíciles de dominar, aseguran la existencia del desafío y el desacuerdo intelectuales en el grupo. Estas habilidades son más fácilmente aplicables en los últimos años de la escuela primaria, en la escuela secundaria y en la educación posterior. Los alumnos de menor edad necesitarán versiones simplificadas de las mismas. Es importante que los docentes traduzcan las habilidades cooperativas en lenguaje e imágenes que sus alumnos puedan entender y con los cuales puedan identificarse. Por ejemplo, las habilidades de fermentación pueden simplificarse en habilidades tales como agregar una idea, pedir pruebas y ver una idea desde el punto de vista del otro (Johnson, 1991, 1993; Johnson y F. Johnson, 1994).

1.3. La enseñanza de habilidades cooperativas: un ejemplo

John Dougan, en su clase con alumnos adolescentes en una escuela de Suffern, en Nueva York, comienza una unidad de gramática enseñando un conjunto de habilidades de liderazgo. Estructura la interdependencia positiva dando a sus alumnos la tarea de dominar las habilidades de liderazgo y asegurarse de que todos los miembros de su grupo las dominen. Los roles de liderazgo que enseña incluyen:

- El que da directivas. Este alumno se ocupa de dirigir el trabajo del grupo. Para ello: (1) revisa las instrucciones y restablece el propósito de la tarea, (2) llama la atención sobre los límites de tiempo y (3) ofrece procedimientos para realizar la tarea más eficazmente.

- El que resume, que hace una síntesis en voz alta de lo que se acaba de leer o discutir, tan completamente como sea posible, de memoria.

- El generador, que crea respuestas adicionales yendo más allá de las primeras respuestas o conclusiones del grupo y produciendo varias respuestas plausibles para elegir.

Dougan utiliza el siguiente procedimiento para enseñar estas habilidades. Primero, las explica. Luego, modela las habilidades mediante la demostración. En tercer lugar, pide a la clase que genere una serie de frases que podrían usar para involucrarse en las habilidades, como por ejemplo: "Una forma en que podríamos hacer

esto es O bien: "Otra respuesta posible es...". A continuación, elige a tres alumnos para que dramaticen para toda la clase una sesión grupal en la que usen las habilidades. Luego, la clase entera discute cada una de las habilidades. Finalmente, hace que sus alumnos realicen la primera tarea de gramática usando las habilidades con tanta frecuencia como puedan.

Dougan estructura la responsabilidad individual observando a cada grupo para verificar que cada uno de sus integrantes realice al menos dos de las tres habilidades de liderazgo en cuestión. Circula por el aula, observa de manera sistemática a cada grupo y registra la frecuencia con la que ve que los alumnos adoptan cada uno de los roles de liderazgo. Estructura recompensas positivas, otorgando puntos extra a los grupos en los que todos sus miembros se involucran en al menos dos de las habilidades durante la realización de la tarea de gramática.

1.4. El papel del docente

Uno de los aspectos más importantes de las actividades de aprendizaje cooperativo consiste en la identificación de los estudiantes que tienen problemas para trabajar efectivamente porque carecen de habilidades cooperativas o las tienen subdesarrolladas. El papel de control del docente destaca la importancia de recoger información sobre los estudiantes mientras éstos trabajan y de intervenir para estimular las conductas adecuadas. La estructura familiar, los modelos y la naturaleza del grupo de pares influyen sobre el desarrollo de las habilidades sociales. Lo maravilloso de enseñar a los alumnos a ser más eficientes en el trabajo con otros es que no sólo adquieren así un valioso conjunto de habilidades útiles para la vida, sino que tienen una excelente oportunidad de incrementar su nivel de logro.

Como ya hemos dicho, el aprendizaje de habilidades cooperativas es en primera instancia un aprendizaje de procedimientos, muy similar a aprender a jugar al tenis o al golf, ser neurocirujano o piloto de aviones. Ser hábil en el manejo de conflictos implica mucho más que simplemente ser capaz de leer materiales para un nivel de reconocimiento o incluso para un nivel de recuerdo pleno. Exige aprender un procedimiento constituido por una serie de acciones. El aprendizaje de procedimientos existe cuando los individuos:

- Aprenden conceptualmente qué es una habilidad y cuándo se la debe usar.
- Traducen su comprensión conceptual en un conjunto de procedimientos operativos (frases y acciones) adecuados para la gente con la que están interactuando.
- Se involucran realmente en la habilidad.
- Eliminan errores superando las etapas de dominio de la habilidad.
- Alcanzan un nivel de uso rutinario y automático.

En el aprendizaje de procedimientos, conviene descomponer un proceso complejo en sus partes y luego aprender sistemáticamente dicho proceso hasta que se torne automático. Difiere del simple aprendizaje de hechos y de la adquisición de conocimientos al depender mucho de la realimentación sobre el desempeño y de la modificación de la práctica propia hasta eliminar los errores de procedimiento. Es un proceso gradual. Los esfuerzos para realizar la habilidad no lograrán alcanzar el ideal que se busca durante un lapso bastante considerable. El fracaso es parte del proceso y el éxito es inevitable cuando el fracaso es seguido por la práctica persistente, la realimentación y la reflexión sobre cómo ejecutar la habilidad de manera más competente.

Ganar pericia exige "socios en el aprendizaje" que estén disPuestos a confiar en el otro, hablar con franqueza y observar el desempeño de los demás en un período prolongado, para identificar los errores que se cometen al poner en práctica la habilidad. A menos que los alumnos estén dispuestos a revelar su falta de pericia para poder obtener así la realimentación adecuada, no podrán alcanzarla. En otras palabras, el aprendizaje de

procedimientos y el dominio de todas las habilidades exige cooperación entre los alumnos y la certeza de tratar, fracasar y volver a tratar.

Hay cinco pasos esenciales en la enseñanza de habilidades cooperativas:

- Asegurarse de que los alumnos vean la necesidad de la habilidad.
- Asegurarse de que los alumnos entiendan de qué se trata la habilidad y cuándo se la debe usar.
- Preparar situaciones de práctica y fomentar el dominio de la habilidad.
- Asegurarse de que los alumnos dispongan del tiempo y de los procedimientos necesarios para el procesamiento de uso de la habilidad (y reciban realimentación).
- Asegurarse de que los alumnos perseveren en la práctica de la habilidad hasta que se convierta en una acción natural.

1º paso: Ayudar a los alumnos a que vean la necesidad de la habilidad. Para estar motivados para aprender habilidades cooperativas, los estudiantes deben estar convencidos de que es bueno para ellos conocerlas. Los docentes pueden fomentar esta conciencia de la necesidad de las habilidades cooperativas:

- Exhibiendo carteles o periódicos murales en los que se evidencie que se las considera importantes. Suele ser fácil ver qué es lo importante en un aula con sólo mirar sus paredes, sus pizarras y la distribución de asientos.
- Comunicando a los alumnos por qué es importante dominar las habilidades. Para muchos alumnos, bastará con compartir información sobre la necesidad de las habilidades cooperativas en los ámbitos familiares y profesionales. Otros pueden necesitar experimentar cómo esas habilidades los ayudarán en su trabajo.
- Convalidando la importancia de las habilidades mediante calificaciones o recompensas a los grupos cuyos miembros demuestren competencia en ellas. Muchos docentes dan dos calificaciones a los grupos de aprendizaje: una por el logro académico y otra por el uso adecuado de las habilidades cooperativas deseadas.

2º paso: Asegurarse de que los alumnos entiendan la habilidad. Para aprender una habilidad, los alumnos necesitan tener una noción clara de cuál es esa habilidad y de cómo ejecutarla. Primero, es necesario desarrollar una definición operativa de la habilidad. Los alumnos tienen que entender cuál es la habilidad y cuándo deben usarla. Esto suele hacerse recurriendo a un cuadro (véase Figura 8.1) (Johnson, Johnson y Holubec, 1992) y a la presentación de modelos. El docente incluye la habilidad en el cuadro (por ejemplo, fomentar la participación) y pregunta a la clase: "¿Cómo se vería esta habilidad?". Después de que se generan varias conductas no verbales, vuelve a preguntar: "¿Cómo sonaría esta habilidad?". Después de que los alumnos dicen varias frases, se exhibe el cuadro de manera prominente para usarlo como referencia.

Figura 8.1
Cuadro para fomentar la participación

Cómo se ve	Cómo suena
Sonrisas	¿Cuál es tu idea?
Contacto visual	¡Fantástico!
Pulgares arriba	¡Buena idea!
Palmada en la espalda	Muy interesante

En segundo lugar, se demuestra prácticamente la habilidad hasta que los estudiantes tengan clara idea de cómo se ve y cómo suena. Puede ser conveniente que los alumnos practiquen la habilidad mediante una dramatización o que se plantee un breve contraejemplo en el que se advierta que la habilidad está ausente.

Es importante no tratar de enseñar demasiadas habilidades al mismo tiempo. Es mejor comenzar con una o dos. En una unidad curricular de 1° de la EGB que hemos ayudado a desarrollar se enseñan ocho habilidades básicas a lo largo de un año. Se empieza con: "Todos hacen una tarea"; e incluye habilidades tales como: "Compartir ideas y materiales", "Dar instrucciones sin ser mandón" y "Preocuparse por los sentimientos de los demás".

3º paso: Preparar situaciones repetidas de práctica. Para poder dominar una habilidad, los alumnos necesitan practicarla reiteradamente. Se les debe pedir que dramaticen una habilidad varias veces con su compañero de banco inmediatamente después de definirla. Una primera sesión de práctica debe ser lo suficientemente larga como para que todos los alumnos puedan aprender la habilidad bastante bien; y luego se deben organizar más sesiones, durante varios días o, quizá, semanas. Mientras los alumnos practican las habilidades, los docentes deben seguir dando instrucciones verbales y alentándolos para que las realicen en la secuencia y los tiempos adecuados. Algunas de las estrategias posibles para estimular la práctica incluyen:

- Asignar roles específicos a los miembros del grupo para asegurarse de que practiquen las habilidades. El docente puede asignar roles de lector, "fomentador", "resumidor" y "responsable de elaboración" a los miembros de un grupo cooperativo. Estos roles pueden intercambiarse a diario, hasta que todos los alumnos hayan cumplido cada papel varias veces.

- Anunciar que se prestará atención al uso de las habilidades. Es sorprendente comprobar cuánta práctica se realiza cuando un docente anuncia que quiere comprobar una habilidad en particular y se para junto a un grupo con papel y lápiz en la mano para anotar sus observaciones. La presencia del docente y el conocimiento de que éste (o un alumno) está observando y valorizando la frecuencia de las habilidades son motivadores muy poderosos.

- Usar ejercicios no académicos de construcción de habilidades para ofrecer a los estudiantes posibilidades de practicar las habilidades cooperativas. A veces, puede recurrirse a un ejercicio de recreación que no sea parte del trabajo en clase para fomentar la práctica de ciertas habilidades específicas. Muchos ejercicios de este tipo han sido usados con éxito (véase Johnson, 1991, 1993; Johnson y F. Johnson, 1994; Johnson y R. Johnson, 1994).

Las nuevas habilidades necesitan atención y refuerzo durante un tiempo y los docentes deben ser incansables en su estímulo al uso prolongado de las mismas.

4º paso: Asegurarse de que los estudiantes procesen su uso de las habilidades. No alcanza con practicar las habilidades cooperativas. Los alumnos deben también procesar la frecuencia y la calidad con que las usan. Deben recibir realimentación y discutir, describir y reflexionar sobre su uso de las habilidades para poder mejorar su desempeño. Para asegurarse de que los alumnos lo hagan, los docentes tienen que destinar un tiempo regular para el procesamiento grupal y decir a sus alumnos qué procedimientos deben seguir. Una típica actividad de procesamiento es: "Menciona tres cosas que tu grupo hizo bien y una que podría hacer mejor la próxima vez". Este procesamiento grupal no sólo mejora las habilidades interpersonales y en grupos pequeños, sino que también aumenta el nivel de logro (Johnson, Johnson, Stanne y Garibaldi, 1990; Yager, Johnson y Johnson, 1985) y la calidad de las relaciones que desarrollan los alumnos (Putnam, Rynders, Johnson y Johnson, 1989). Los docentes pueden necesitar mostrar el procesamiento grupal inicialmente y luego repetir este modelado de manera periódica para que los alumnos se lo tomen en serio y se vuelvan adeptos.

Las siguientes estrategias para fomentar el procesamiento grupal suelen resultar útiles:

- Destinar tiempo con regularidad para el procesamiento. Diez minutos al final de cada clase o veinte minutos una vez por semana son lo acostumbrado.

- Proporcionar un conjunto de procedimientos para que los alumnos observen. Puede usarse, por ejemplo, una hoja de procesamiento que el grupo debe completar, firmar y luego entregar. Las preguntas pueden incluir: "¿Cuántos integrantes sintieron que tenían la posibilidad de compartir sus ideas con el grupo?" y "¿Cuántos se sintieron escuchados?". Pero el procedimiento más eficaz suele ser que un integrante del grupo observe la frecuencia con que cada uno se involucra en una de las habilidades deseadas y ofrezca realimentación sobre el desempeño individual en la conversación al final de la clase.

- Ofrecer oportunidades para la realimentación positiva entre los integrantes del grupo. Una forma de hacerlo consiste en que cada integrante diga a todos los demás una conducta que reflejó el uso efectivo de una habilidad cooperativa.

5º paso: Asegurarse de que los alumnos perseveren en la práctica de las habilidades. La mayoría de las habilidades necesita un período de aprendizaje lento; luego, hay un período de rápida mejora, seguido de otro en el que el desempeño parece no cambiar; después, se produce otro período de rápida mejora; a continuación, otra meseta y así sucesivamente. Los estudiantes necesitan practicar las habilidades cooperativas el tiempo suficiente como para superar las primeras mesetas y llegar a integrar las habilidades en su repertorio de conductas. La mayor parte del desarrollo de las habilidades atraviesa las siguientes etapas:

1. Conciencia de que la habilidad es necesaria.

2. Comprensión de cuál es la habilidad.

3. Realización tímida y torpe de la habilidad. (La práctica de cualquier habilidad nueva hace sentir algo torpe a quien la realiza, al principio.)

4. Sensación de falsedad en la realización de la habilidad. (Muchos alumnos se sienten poco sinceros o incluso falsos cuando empiezan a usar una habilidad. Después de un tiempo, la torpeza cede y la realización de la habilidad se hace más fluida. El estímulo del docente y los pares es necesario para que los alumnos puedan superar esta etapa.)

5. Uso diestro pero mecánico de la habilidad.

6. Uso habitual y automático, en el que la habilidad se integra plenamente en el repertorio de conductas de una persona y parece algo natural.

Algunas formas de asegurar que los alumnos perseveren incluyen: seguir asignando la habilidad como rol grupal, realimentación permanente sobre su calidad y frecuencia de uso y refuerzo a los grupos cuando sus integrantes usan la habilidad. Hemos descubierto que los estudiantes (incluso los socialmente aislados o retraídos) aprenden más habilidades sociales y se involucran en ellas con más frecuencia cuando al grupo se le otorgan puntos extra por sus esfuerzos (Lew, Mesch, Johnson y Johnson, 1 986a, 1986b).

Para que el potencial del aprendizaje cooperativo se concrete, los alumnos deben poseer previamente las habilidades interpersonales y en grupos pequeños que sean necesarias y tienen que estar motivados para usarlas. Estas habilidades deben enseñarse de manera tan sistemática como los propios contenidos académicos. Esto involucra: comunicar a los alumnos la necesidad de las habilidades sociales, definirlas y modelarlas, practicarlas de manera reiterada, procesar el nivel de eficacia con que se están realizando y asegurarse de que los alumnos perseveren en su práctica hasta que las integren plenamente en sus repertorios de conducta. Esto no sólo incrementará sus logros, sino que también aumentará sus posibilidades de éxito académico y profesional, mejorará la calidad de sus relaciones y su salud psicológica.

Nada de lo que aprendemos es más importante que las habilidades necesarias para trabajar cooperativamente con otra gente. La mayor parte de la interacción humana es cooperativa. Sin habilidad para cooperar efectivamente, es difícil (si no imposible) mantener un matrimonio o un empleo o ser parte de cualquier comunidad. Sólo hemos comentado aquí algunas de las habilidades interpersonales y en grupos pequeños necesarias para la cooperación eficaz. Se puede encontrar una cobertura más amplia y completa de estas habilidades en Reaching Out (Johnson, 1993), Joining Together (Johnson y F. Johnson, 1994), Human Relations and Your Career (Johnson, 1991) y Learning Together and Alone (Johnson y R. Johnson, 1975/1991 a).

Capítulo 9:
La cooperación y el conflicto

La cooperación y el conflicto van de la mano. Una vez que se establece el aprendizaje cooperativo en el aula y los grupos de apoyo colegial en la escuela (véase capítulo 10), los conflictos entre los integrantes del grupo son inevitables. La ausencia de conflicto no suele ser señal de armonía, sino de apatía e indiferencia. Cuanto más se preocupen los integrantes de un grupo por los objetivos conjuntos y por cada uno de sus compañeros, más probable será que surjan conflictos. Si se los aprovecha de manera constructiva, los conflictos pueden ser una valiosa fuente de creatividad, entretenimiento, razonamiento superior y toma de decisiones eficaz; pero, si se los usa destructivamente, pueden convertirse en una fuente de divisiones, ira, frustración y fracaso. Alumnos y docentes tienen que aprender procedimientos para manejar con eficacia los conflictos y volverse diestros en su aprovechamiento.

Los estudiantes suelen tener procedimientos para hacerlo, pero éstos no siempre son constructivos o no son compartidos por todos los integrantes de la clase. Un estudiante puede utilizar la violencia física, otro puede preferir la violencia verbal, otro puede retraerse y un cuarto puede intentar ser persuasivo. La presencia de múltiples procedimientos crea algo de caos. Esto es especialmente evidente con estudiantes que vienen de diferentes ámbitos culturales, étnicos, sociales o lingüísticos. Por lo tanto, es importante que todos los estudiantes (y el personal docente) aprendan a usar el mismo conjunto de procedimientos para manejar sus conflictos. Enseñar estos procedimientos implica crear un contexto cooperativo, mostrar a los alumnos cómo involucrarse en controversias académicas de manera constructiva y establecer un programa de mediación de pares en el aula y en la escuela (véase Johnson y Johnson, 1989a, 1991 b, 1992d).

1. Crear un contexto cooperativo

La mejor manera que conozco de vencer a un enemigo es convertirlo en amigo.
Abraham Lincoln

Si se quiere resolver constructivamente un conflicto, hay que establecer un contexto cooperativo. Cuanto mayor sea la cantidad de participantes en un conflicto que reconozcan y valoren sus intereses mutuos de largo plazo, perciban su interdependencia y se preocupen por el bienestar de los demás, más fácil será resolver los conflictos de manera constructiva. Los docentes pueden establecer más fácilmente un ámbito cooperativo si utilizan el aprendizaje cooperativo la mayor parte de cada día en sus aulas.

2. Involucrarse en controversias académicas

Es mejor que no todos pensemos igual. Sin diferencia de opiniones, no habría carreras de caballos.
Mark Twain

En su clase de estudios sociales, los alumnos analizan la historia de la desobediencia civil. Aprenden que durante el movimiento por los derechos civiles, los individuos violaban las leyes para luchar por la igualdad de derechos para las minorías. Aprenden que, en muchos casos, como los de los movimientos de derechos civiles y antibélicos, los individuos recurrían a la violación de las leyes para reparar las injusticias sociales; pero que, en los últimos tiempos, muchas figuras prominentes, desde Wall Street hasta la Casa Blanca, se han sentido justificados para violar la ley y obtener réditos personales o políticos.

Para estudiar el papel de la desobediencia civil en una democracia, los estudiantes son colocados en grupos de aprendizaje cooperativo. Cada grupo forma dos parejas. Una pareja debe defender lo mejor posible el carácter constructivo de la desobediencia civil en una democracia y otra debe proclamar su carácter destructivo. Los

alumnos recurren a fuentes tales como la "Declaración de la Independencia" de Thomas Jefferson, La Desobediencia civil de David Thoreau, el "Discurso en el sindicato de toneleros de Nueva York" de Abraham Lincoln y la "Carta desde la Cárcel de Birminghan" de Martin Luther King, para desafiar los razonamientos y el análisis de los demás sobre cuándo la desobediencia civil es constructiva y cuándo no lo es.

La controversia se presenta cuando las ideas, la información, las conclusiones, las teorías y las opiniones de un estudiante resultan incompatibles con las de otro y ambos buscan llegar a un acuerdo. Las controversias se resuelven mediante lo que Aristóteles llamaba discurso argumentativo (es decir, la discusión de las ventajas y las desventajas de las propuestas realizadas), que busca sintetizar soluciones novedosas (es decir, resolver problemas de manera creativa). En una controversia académica, los estudiantes se involucran en los siguientes pasos (Johnson y Johnson, 1977, 1992a):

1. Investigar y preparar una posición. Los estudiantes forman parejas. Cada una desarrolla la posición que le ha sido asignada, aprende la información relevante y planea cómo presentar el caso lo mejor posible ante otra pareja opositora. Cerca del final del período, cada pareja compara sus notas con las de los demás grupos que defienden la misma postura.

2. Presentar y defender la posición. Cada pareja hace su presentación ante la pareja opositora. Los dos integrantes de cada pareja deben participar en la presentación. Los alumnos deben ser tan convincentes y persuasivos como puedan. Los miembros de la pareja opositora toman notas, escuchan con atención para aprender la información que les presentan y aclarar lo que no entiendan.

3. 3. Refutar las posiciones opuestas y rebatir ataques a las propias. Los alumnos defienden su posición con fuerza y convicción, presentando la mayor cantidad de hechos que encuentren para sostener sus afirmaciones. Los integrantes del grupo analizan y evalúan críticamente la información, los fundamentos y los razonamientos inductivos y deductivos de sus oponentes y les piden los hechos que fundamentan su punto de vista. Refutan los argumentos del otro y los ataques a su propia posición. Discuten el tema siguiendo un conjunto de reglas que los ayudan a criticar ideas sin criticar a las personas, diferenciar las dos posiciones y evaluar el grado de evidencia y lógica que sostiene a cada una (Johnson y Johnson, 1992a). Deben tener presente en todo momento que el tema es complejo y que necesitan conocer ambas posiciones para poder escribir un buen informe.

4. Invertir puntos de vista. Las parejas revierten sus perspectivas y presentan la posición del otro. Los alumnos argumentan en pro de la posición opuesta de manera enérgica y convincente. Agregan información que la otra pareja no había presentado. Buscan ver el tema desde ambas perspectivas simultáneamente.

5. Sintetizar e integrar las mejores evidencias y los razonamientos en una posición conjunta. Las dos parejas opuestas abandonan toda defensa y se ocupan de sintetizar e integrar lo que saben en conclusiones fácticas y razonadas, que se resumen en una posición conjunta en la que todos están de acuerdo. Finalizan el informe (el docente evalúa los informes según la calidad de su escritura, la presentación lógica de las evidencias y la presentación oral a la clase), presentan sus conclusiones a la clase (los cuatro integrantes del grupo deben participar oralmente en la presentación), rinden un examen individual en el que cubren ambas visiones del tema (si todos los miembros del grupo alcanzan determinada calificación, todos recibirán puntos extra) y procesan con qué eficacia trabajaron juntos y cómo podrían hacerlo mejor la próxima vez.

Como decía Thomas Jefferson: "La diferencia de opiniones lleva a la investigación y la investigación lleva a la verdad". Estos "pasajes discutidos" crean mayores logros de aprendizaje (caracterizados por un pensamiento crítico, un razonamiento de nivel superior y un pensamiento metacognitivo) cuando se presentan en los grupos de aprendizaje cooperativo y se estructuran cuidadosamente para garantizar que los alumnos puedan

aprovecharlos constructivamente (Johnson y Johnson, 1977, 1979, 1992a). Los alumnos que participan en una controversia académica recuerdan información más correcta y precisa, están más capacitados para transferir el aprendizaje a nuevas situaciones y usan estrategias de razonamiento superiores y más complejas para recordar y transferir la información aprendida. La controversia tiende a incrementar la cantidad y la calidad de las ideas generadas, a promover el uso de una mayor variedad de ideas y estrategias para la solución de problemas y a estimular también el desarrollo de soluciones creativas, imaginativas y novedosas. La controversia también tiende a incrementar el afecto y el apoyo social entre los estudiantes y su capacidad de adoptar posturas ajenas y promueve la autoestima académica. Involucrarse en una controversia puede también resultar divertido, entretenido y emocionante. Samuel Johnson dijo una vez: "Dogmatizo y me contradicen, y me deleita este conflicto de opiniones y sentimientos". John Milton, en Doctrina y disciplina, afirma: "Allí donde haya muchos deseos de aprender, habrá necesariamente mucha discusión, mucha escritura, muchas opiniones; porque las opiniones en los hombres buenos no son sino conocimientos en acción".

Al involucrarse en controversias académicas, los estudiantes atraviesan individualmente cinco etapas cognitivas, mientras trabajan cooperativamente para avanzar desde sus hipótesis individuales iniciales sobre una situación o una pregunta hasta llegar a la posición final sostenida por su grupo (Johnson y Johnson, 1979, 1992a). Primero, cuando se les presenta un tema o un problema, los estudiantes tienen una conclusión inicial, basada en la clasificación y la organización de la información y las experiencias disponibles y en sus puntos de vista específicos. Segundo, cuando se les pide que presenten sus conclusiones y fundamentos ante los demás, se involucran en un ensayo cognitivo, reorganizan conceptualmente los fundamentos de su posición mientras la presentan, profundizan su comprensión y se encuentran a sí mismos usando estrategias de razonamiento superiores. Tercero, mientras sus compañeros presentan sus posiciones opuestas (basadas en su información, sus experiencias y sus puntos de vista), el "pasaje discutido" intelectual hace que los estudiantes se sientan inseguros de la corrección de sus perspectivas, lo cual da como resultado un estado de conflicto o desequilibrio conceptual. Cuarto, cuanto más inseguros estén los alumnos, más motivados estarán para buscar activamente más información, nuevas experiencias y una perspectiva más adecuada. Berlyne denomina "curiosidad epistémica" a esta búsqueda activa. Como Macbeth ("Alto, hablantes imperfectos, decidme más"), los estudiantes quieren más información. Para resolver la incertidumbre, se estimula la atención y los pensamientos divergentes y se recurre a un proceso de razonamiento superior. Finalmente, los alumnos resuelven su incertidumbre acomodando los puntos de vista y los razonamientos de los demás y desarrollando una conclusión nueva, reconceptualizada y reorganizada. Como dice André Gide: "Uno sólo puede superar completamente aquello que ha asimilado". Así, se detectan soluciones y decisiones nuevas que resultan cualitativamente mejores. Este proceso puede repetirse para promover un mayor aprendizaje y comprensión. Cientos de estudios realizados lo convalidan (Johnson y Johnson, 1989a). Quizá Edmund Burke pensaba precisamente en este proceso cuando decía: "Quien lucha contra nosotros fortalece nuestros nervios y afila nuestra habilidad. Nuestro antagonista es nuestro ayudante".

3. Establecer un programa de mediación de pares

Enseñar a los estudiantes a ser conciliadores (Johnson y Johnson, 1991 b) es algo que puede usarse para ayudarlos a resolver sus propios conflictos y mediar en los de sus compañeros. En los equipos cooperativos, suelen entrar en conflicto deseos, necesidades, valores y objetivos de los individuos que los integran. Dos alumnos pueden querer usar un libro o una computadora al mismo tiempo. Otros dos pueden querer ser los primeros de la fila. Cuando se presentan estos conflictos de intereses, se deben negociar acuerdos. Se puede usar un programa de conciliación para enseñar a los alumnos los procedimientos y las habilidades que necesitan para resolver estos conflictos de manera constructiva. El establecimiento del programa incluye tres pasos: enseñar a los alumnos a resolver sus propios conflictos, enseñarles a mediar en los conflictos de sus compañeros e implementar el programa.

3.1. Enseñar a los alumnos a resolver sus propios conflictos

El primer paso para establecer un programa de conciliación consiste en enseñar a todos los alumnos a negociar soluciones constructivas para sus propios conflictos. Los alumnos necesitan poder comprender el procedimiento de negociación y poseer las habilidades necesarias para utilizarlo. Tanto el procedimiento como las habilidades necesitan ser hiperaprendidos para que estén disponibles cuando las emociones y los sentimientos primen y el temor o la ira sean intensos. Incluso en esas situaciones, los alumnos tienen que ser capaces de seguir los procedimientos de negociación. Deben poder definir su conflicto, intercambiar posiciones y propuestas, ver la situación desde las dos perspectivas, inventar alternativas para beneficio mutuo y alcanzar un acuerdo inteligente. Para hacerlo, hay que enseñarles el siguiente procedimiento (Johnson y Johnson, 1991b, 1991c):

1. Establece qué quieres: "Quiero usar el libro ahora".

2. Establece cómo te sientes: "Me siento frustrado".

3. Establece las razones de lo que deseas y de tus sentimientos: "Hace una hora que estás usando el libro. Si no lo uso pronto, no podré terminar mi informe a tiempo. Es frustrante tener que esperar tanto".

4. Resume tu comprensión de lo que quiere el otro, cómo se siente y las razones subyacentes en sus deseos y sentimientos.

5. Inventa tres planes alternativos para resolver el conflicto.

6. Elijan uno de los planes y estrechen sus manos.

3.2. Enseñar a los alumnos a mediar en los conflictos de sus compañeros

El segundo paso para establecer el programa de conciliación es enseñar a todos los alumnos cómo mediar resoluciones constructivas para los conflictos de sus compañeros. Cuando los alumnos no pueden negociar con éxito una solución constructiva para sus propios conflictos, deben tener a disposición pares que puedan oficiar de mediadores. La mediación implica el uso de los servicios de otro para resolver una disputa. Todos los alumnos deben aprender a mediar constructivamente en los conflictos de sus compañeros presentando el proceso de mediación y sus principios y reglas, ayudando a los participantes en la secuencia de negociación y finalizando el acuerdo. Hay que enseñar a los alumnos el siguiente procedimiento de mediación (Johnson y Johnson, 1987, 1991 b, 1991 c):

El mediador se presenta y presenta el proceso de mediación. Pregunta si ambos alumnos quieren resolver el problema y no continúa hasta que ambos contestan "sí". El mediador explica los principios y dice:

"La mediación es voluntaria. Mi papel consiste en ayudarlos a encontrar una solución del conflicto que resulte aceptable para ambos. Soy neutral. No adoptaré posiciones ni intentaré decidir quién tiene razón y quién no. Los ayudaré a decidir cómo resolver su conflicto. Cada uno tendrá la posibilidad de fijar su posición sin ser interrumpido".

Luego, el mediador explica las reglas: "Según las reglas, ustedes deben estar de acuerdo en querer resolver el problema, no recurrir a insultos, no interrumpir al otro, ser lo más honestos que puedan, respetar cualquier solución que acuerden y no divulgar nada de lo que se discuta en la mediación. Yo tampoco diré nada de lo que aquí se hable".

A continuación, guía a los participantes por los pasos de la negociación. Los participantes discuten lo que quieren, cómo se sienten y sus razones; luego, invierten sus puntos de vista, generan tres acuerdos alternativos

y finalmente llegan a un acuerdo aceptable para ambos. El mediador se convierte luego en el custodio del acuerdo y verifica periódicamente que siga en vigencia. Si no, el proceso de mediación se repite.

3.3. Poner en práctica el programa

El tercer paso para establecer un plan de conciliación es su práctica por parte del docente. Los alumnos reciben una capacitación de treinta minutos diarios durante un mes en el uso del programa Teaching Students To Be Peacemakers (Enseñar a los alumnos a ser conciliadores) (Johnson y Johnson, 1991b). Todos dramatizan y practican los procedimientos y las habilidades de negociación y mediación hasta que pueden utilizarlos de manera habitual.

Una vez terminado el entrenamiento inicial, se practica el programa. Cada día, el docente elige a dos miembros de la clase como mediadores oficiales. Son los responsables de ayudar a sus compañeros a resolver los conflictos que no puedan superar solos. El papel de mediador debe ser rotativo, para que todos actúen en la función la misma cantidad de tiempo. Una o dos veces por semana se practican las habilidades de negociación y mediación por parte de los alumnos.

4. El último recurso

La negociación y la mediación permiten a los alumnos tomar decisiones sobre temas y conflictos que los afectan directamente, en vez de que esas decisiones sean impuestas por los docentes o por el personal directivo; pero esto no significa que los estudiantes siempre puedan resolver sus conflictos de manera constructiva. Cuando la negociación y la mediación fracasan, el docente o el director deben arbitrar. El arbitraje es la sumisión de una disputa a una tercera parte desinteresada, que toma una decisión final vinculante respecto de la resolución de un conflicto.

5. La conciliación y los problemas de disciplina

Los problemas disciplinarios asolan las aulas y las escuelas. Los alumnos suelen discutir por insignificancias, amenazar, provocar y acosar a sus compañeros; los conflictos que involucran diferencias raciales y culturales van en aumento; la violencia también; las ausencias injustificadas son epidémicas. Y todos estos problemas consumen un tiempo considerable del docente y el personal directivo.

Los programas disciplinarios para el aula y la escuela pueden clasificarse en un continuo que va desde las recompensas y los castigos externos para controlar y manejar la conducta de los alumnos hasta la enseñanza de aptitudes y habilidades para resolver de manera constructiva los conflictos interpersonales, enfrentar la tensión y la adversidad y comPortarse de formas adecuadas y positivas. En un extremo del continuo, el foco está puesto en el control y el manejo de la conducta de los alumnos Por parte del personal directivo y docente; en el otro extremo, los estudiantes regulan sus propios actos y ayudan a sus pares a hacer lo mismo.

La mayor parte de los programas disciplinarios se agrupa en el extremo de "los adultos que administran recompensas y castigos". En esos casos, depende del personal el control de la conducta de los alumnos, la determinación de si es aceptable o no y el forzar a los alumnos a terminar con las conductas impropias. Cuando las infracciones son menores, los docentes suelen arbitrar ("El lápiz es de María; cállate y siéntate, Alicia.") o convencer a los alumnos para que cesen las hostilidades ("Olvidemos y perdonemos. Estréchense las manos y vuelvan a ser amigos. "). Si esto no funciona, se envía a los alumnos a la Dirección para una charla severa pero superficial sobre el valor de llevarse bien, la amenaza de que si el conflicto continúa se adoptarán medidas más drásticas y una admonición final: "Vayan y no peleen más". También se recurre, en ocasiones, a las suspensiones y algunos alumnos llegan a ser expulsados de la escuela. Estos programas resultan muy costosos, tanto educativa como administrativamente, y sólo funcionan en tanto los alumnos estén bajo vigilancia. Les enseñan a los alumnos que se necesitan figuras de autoridad adultas para resolver los conflictos.

No les dan el poder a ellos mismos. Los adultos pueden tornarse más hábiles para controlar a los estudiantes, pero éstos no aprenden así los procedimientos, las habilidades y las actitudes necesarios para resolver sus conflictos de manera constructiva en sus propias vidas, en la escuela, en su casa, en el trabajo y en la comunidad.

En el otro extremo del continuo se encuentran los programas que buscan enseñar a los alumnos a regularse a sí mismos y ser responsables. La autorregulación es la capacidad de actuar de formas socialmente aceptables en ausencia de controles externos, la capacidad de iniciar y cesar actividades según las exigencias de la situación. Es un hito crucial y significativo del desarrollo cognitivo y social. Para regular su propia conducta, los alumnos deben controlarla, evaluar las situaciones, considerar las perspectivas de otras personas cuando opinan sobre las conductas adecuadas y dominar los procedimientos y las habilidades necesarios para involucrarse en las conductas deseadas. Ésta es la única forma en que los estudiantes pueden aprender a actuar de manera adecuada y competente.

Si se desea que los estudiantes aprendan a regular su propia conducta, se les debe dar la posibilidad de: (1) tomar decisiones respecto de cómo comportarse y (2) llevar adelante esas decisiones. Permitir a los alumnos hacer esto, ser arquitectos conjuntos en las cosas que los afectan, estimula sentimientos de control y autonomía. Los alumnos que pueden resolver sus conflictos constructivamente y regular su propia conducta tienen ventajas evolutivas sobre aquellos que no pueden hacerlo. El programa de mediación de pares enseña las aptitudes y las habilidades de solución de problemas y toma de decisiones conjuntas que sirven para regular la conducta propia y la de los compañeros. En una situación ideal, los alumnos reciben esta responsabilidad de modo tal que los docentes pueden concentrarse más en la enseñanza que en el control.

...

Junto con la cooperación sobreviene el conflicto. La forma en que se resuelva ese conflicto determinará en gran medida el éxito de los esfuerzos cooperativos. Para garantizar que el conflicto resulte constructivo, los docentes deben establecer un contexto cooperativo en el aula y en la escuela y deben enseñar a sus alumnos a manejar los conflictos intelectuales inherentes a los grupos de aprendizaje y a negociar soluciones constructivas para sus propios conflictos y los de sus compañeros mediante el proceso de conciliación. Al ayudar a los alumnos a manejar sus propios conflictos constructivamente, el aprendizaje y la calidad de vida en la escuela mejoran y los alumnos tienen poder para regular su propia conducta y enfrentar la adversidad en sus vidas.

El Tao Te Ching dice: "Al unir el aliento vital del sol y de la sombra, la verdadera armonía llega al mundo". Se puede ver a la cooperación como el sol y al conflicto como la sombra. Los dos van de la mano.

Capítulo 10:
La escuela cooperativa

El tema de la cooperación entre alumnos es sólo un aspecto de un tema mayor: la estructura de organización de la escuela (Johnson y Johnson, 1989b). La estructura organizativa de cualquier escuela refleja el sistema escolar al que pertenece y los supuestos básicos sobre cómo aprenden los alumnos y cómo se les debe enseñar. Muchas escuelas están actualmente en proceso de cambio; a partir de estructuras de organización de producción masiva, están comenzando a adoptar otras, basadas en el trabajo en equipos. Esta estructura en equipos es conocida como escuela cooperativa e involucra el empleo del aprendizaje cooperativo en el aula, la existencia de grupos docentes y de una estructura de toma de decisiones en el nivel escolar y reuniones del personal caracterizadas por procedimientos cooperativos. El corazón de la escuela cooperativa es el equipo docente, cuyo foco está puesto en la superación permanente de la pericia de los maestros en el uso del aprendizaje cooperativo.

1. La estructura de la escuela cooperativa

Willi Unsoeld, un famoso montañista y filósofo, dijo una vez: "Cuiden al otro; compartan sus energías con el grupo; nadie debe sentirse solo o aislado, porque en ese caso no alcanzará el éxito". Este pensamiento es aplicable a toda la escuela. Durante casi un siglo, los docentes han trabajado solos, en sus propias aulas, con sus propios alumnos y con sus propios materiales curriculares. Los alumnos son distribuidos a los docentes de manera azarosa, porque siempre se ha creído que todos los docentes son iguales y que, por lo tanto, se les puede asignar cualquier alumno.

Para que la escuela se pueda concentrar en la calidad de la enseñanza, tiene que cambiar esta estructura de organización competitiva e individualista de producción masiva por otra basada en equipos, cooperativa, de alto rendimiento (véase Johnson y Johnson, 1989b). Tiene que desarrollarse la idea de escuela cooperativa. La capacitación de los docentes para utilizar el aprendizaje cooperativo resulta contraproducente si las escuelas se organizan para la educación masiva. W. Edwards DeMing y otros han sugerido que más del 85% de todo lo que sale mal en cualquier organización puede atribuirse directamente a la estructura organizativa y no a la naturaleza de los individuos que la integran. Cambiar los métodos de enseñanza es mucho más fácil cuando los cambios son coherentes con (y no se oponen a) la estructura organizativa de la escuela, que, a su vez, debe ser coherente con el sistema escolar en general.

En una estructura escolar cooperativa, los alumnos trabajan en grupos de aprendizaje cooperativos, así como los docentes y el personal directivo; además, también lo hacen los funcionarios del distrito (Johnson y Johnson, 1989b). Las estructuras de organización del aula, la escuela y el distrito son, por lo tanto, coherentes. El trabajo eficiente en los grupos es el centro mismo de la superación en cuanto a la calidad de la enseñanza y la educación. Cada nivel de grupos cooperativos apoya y mejora los demás niveles. El trabajo en grupo es el eje en torno del cual giran todos los demás elementos de la superación escolar. Los grupos son, sin duda alguna, las fuentes más directas de superación continua de la enseñanza y la educación.

Los esfuerzos grupales se están convirtiendo en algo capital en las organizaciones modernas y las escuelas no son la excepción. Los estudiantes y el personal docente tienen que desear pertenecer a equipos, necesitan aportar su parte del trabajo y deben querer tomar posición y saber cómo defender sus puntos de vista para ayudar a resolver los problemas. El estudiante o el docente que no avancen junto con sus pares estarán cada vez más aislados.

1.1. El aula cooperativa

El primer nivel de una estructura escolar cooperativa es el aula que practica el aprendizaje cooperativo la

mayor parte del tiempo (Johnson y Johnson, 1989b) (véase figura 10.1). El trabajo en equipo es la esencia de este tipo de estructura de organización y los grupos de aprendizaje cooperativo constituyen los equipos primarios de trabajo. El aprendizaje de calidad es resultado de un esfuerzo de equipo para desafiar los razonamientos ajenos y mejorar el aprendizaje individual. El aprendizaje cooperativo aumenta el logro de los estudiantes, crea relaciones más positivas entre ellos y mejora su bienestar psicológico general. El aprendizaje cooperativo es también requisito previo y fundamento de la mayoría de las demás innovaciones educativas, incluyendo los contenidos curriculares, el lenguaje total, el pensamiento crítico, la lectura activa, la escritura como proceso, la matemática basada en materiales (resolución de problemas) y las comunidades de aprendizaje. Además, el aprendizaje cooperativo afecta las actitudes y las aptitudes del docente respecto del trabajo en colaboración, porque lo que se fomenta durante el tiempo de clase tiende a dominar las relaciones entre los integrantes del personal docente.

1.2. La escuela cooperativa

El segundo nivel para crear una estructura escolar cooperativa es la formación de equipos docentes y grupos de decisión ad hoc dentro de la escuela (Johnson y Johnson, 1989b). El uso del aprendizaje cooperativo en el aula es más eficaz cuando el personal docente trabaja en equipos, las reuniones docentes se estructuran cooperativamente y las decisiones en el nivel escolar se toman en un contexto cooperativo.

Figura 10.1 - La escuela cooperativa

Los equipos de docentes. Así como el aprendizaje cooperativo está en el corazón del aula, el equipo de enseñanza está en el corazón de la escuela. Estos equipos son pequeños grupos cooperativos (integrados por entre dos y cinco docentes) cuyo propósito es incrementar la pericia y el éxito educativo de cada uno de sus miembros (Johnson y Johnson, 1989b). El acento está puesto en la mejora de la educación en general y en el incremento de la pericia de los miembros en el uso del aprendizaje cooperativo en particular. Estos equipos son fundamentalmente espacios seguros, en los que sus miembros desean estar; en ellos encuentran apoyo, afecto, interés, diversión, camaradería y festejo. En ellos, el objetivo esencial de mejorar continuamente la capacidad del otro para usar el aprendizaje cooperativo jamás se ve opacado por nada.

Como ya hemos dicho antes, en las escuelas de producción masiva los docentes están aislados de los demás y quizá se sienten alienados, sobrecargados de trabajo, atormentados y agobiados. Estos sentimientos de aislamiento y alienación se reducen cuando se forman equipos de trabajo. Los docentes suelen trabajar mejor

cuando se forman equipos para apoyar conjuntamente los esfuerzos de los demás y aumentar su pericia educativa. Los equipos de enseñanza otorgan a los docentes la propiedad de su agenda profesional, derriban las barreras que dificultan la interacción escolar y reducen la fragmentación programática. Estos equipos desarrollan tres actividades esenciales (Johnson y Johnson, 1989b):

- Discusiones profesionales frecuentes sobre el aprendizaje cooperativo. La interacción escolar es esencial para construir culturas colaborativas en la escuela (Little, 1990) y es clave para el desarrollo profesional del docente (Nias, 1984). La pericia en el uso del aprendizaje cooperativo comienza con la comprensión conceptual de su naturaleza, cómo se lo debe implementar y qué resultados pueden esperarse si se lo usa. Los docentes deben también pensar críticamente sobre la estrategia y adaptarla a las características de sus alumnos y materias. En las discusiones de equipo, los docentes consolidan y fortalecen su conocimiento sobre el aprendizaje cooperativo y se ofrecen realimentación sobre el nivel de dominio y comprensión que han alcanzado. Intercambian su comprensión del aprendizaje cooperativo y de cómo se lo puede usar en el aula. Desarrollan un vocabulario común, comparten la información, celebran los éxitos y resuelven problemas prácticos.

- Coplanificación, codiseño y copreparación de actividades y unidades de aprendizaje cooperativo. Una vez que los docentes han entendido el aprendizaje cooperativo, deben ponerlo en práctica. Los miembros de los equipos docentes deben diseñar, preparar y evaluar juntos con frecuencia los planes de enseñanza. Al hacerlo, se distribuye el trabajo de desarrollar los materiales y la maquinaria para desarrollar el aprendizaje cooperativo. El currículum integrado y la enseñanza temática dependen de la coplanificación y el codiseño.

- Coenseñanza de actividades cooperativas y observaciones de procesamiento conjuntas. Si los docentes quieren ir más allá de la torpeza inicial y las etapas mecánicas de dominio del uso del aprendizaje cooperativo, deben recibir realimentación permanente sobre la precisión de su práctica y se los debe alentar a perseverar en sus esfuerzos durante el tiempo suficiente como para que puedan integrar el aprendizaje cooperativo en sus prácticas de enseñanza usuales. Cuanto más tiempo pasen los colegas involucrados en la enseñanza del otro, más valiosa será la ayuda y el apoyo que le puedan brindar. Con frecuencia, coenseñar actividades cooperativas y luego ofrecerse realimentación mutua útil proporciona a los equipos docentes experiencias compartidas para comentar y reflexionar, lo cual estimula la mejora continua.

...

Idealmente, los equipos docentes se reúnen todos los días. Como mínimo, deben reunirse una vez por semana. En una reunión típica, sus integrantes realizan las siguientes actividades: revisan cómo han usado el aprendizaje cooperativo desde la reunión anterior, comparten algún éxito obtenido al hacerlo, completan una cartilla de calidad sobre su práctica, fijan entre tres y cinco objetivos para alcanzar antes de la siguiente reunión, deciden cómo se ayudarán mutuamente para alcanzarlos, aprenden algo nuevo sobre el aprendizaje cooperativo y festejan los logros alcanzados (Johnson y Johnson, 1989b). Seguir este orden del día asegura que los docentes: (1) experimenten el ámbito de aprendizaje que están creando para sus propios alumnos (es decir, reunirse con pares que los apoyan y alientan a aprender y crecer), (2) tengan un procedimiento para mejorar continuamente su uso del aprendizaje cooperativo, (3) reciban capacitación permanente en el uso del aprendizaje cooperativo, (4) fomenten el orgullo por la pericia y reconozcan y celebren las mejoras propias (cada vez que un integrante del personal docente haga un esfuerzo por mejorar, sus compañeros de equipo deben reconocerlo y celebrarlo) y (5) desalienten el trabajo de escasa calidad y las actitudes negativas.

Los equipos especiales y los grupos de decisión ad hoc. Las decisiones en el nivel escolar se toman mediante

dos tipos de equipos cooperativos: los equipos especiales y los grupos de decisión ad hoc (Johnson y Johnson, 1989b). Los equipos especiales planifican e implementan soluciones a temas y problemas que alcanzan a toda la escuela (tales como los programas escolares o la conducta en el almuerzo). Diagnostican un problema, recopilan información sobre sus causas y su alcance, consideran una variedad de soluciones alternativas, sacan conclusiones y presentan una recomendación al personal docente como conjunto. Los grupos de decisión ad hoc son parte de un procedimiento de grupos-pequeños/grupos-grandes, en el que los integrantes del personal docente escuchan una recomendación en conjunto, se distribuyen en grupos pequeños, se reúnen para considerar la recomendación, informan a todos sobre su decisión y luego participan en una decisión de todo el personal docente respecto del curso de acción que se debe seguir. El empleo de estos dos tipos de equipos cooperativos docentes tiende a incrementar la productividad, la moral y la autoestima profesional.

El modelo más claro de procedimientos cooperativos en la escuela puede verse en las reuniones docentes estructuradas por el personal directivo. Cuando en esas reuniones se utiliza un formato de exposición oral competitivo/individualista, discusiones de todo el personal en conjunto y hojas de trabajo individuales, se está afirmando claramente de qué forma quiere la escuela que enseñen sus docentes. Los grupos cooperativos formales e informales, así como los grupos cooperativos de base, pueden usarse tanto en las reuniones de capacitación docente como en los encuentros de negocios.

1.3. El distrito cooperativo

El tercer nivel de estructura escolar cooperativa está constituido por los equipos de administración cooperativos dentro del distrito (Johnson y Johnson, 1989b). El personal directivo del distrito debería organizarse en equipos de colegas, equipos especiales y tríadas ad hoc (grupos temporarios de tres), como parte de un proceso de decisiones compartidas. Usar procedimientos cooperativos en las reuniones de dirección es la mejor forma de demostrar cómo debe ser el distrito escolar. Si el personal directivo compite para ver quién es mejor en el distrito, es poco probable que luego estimule la cooperación entre los docentes de las escuelas a su cargo. Cuanto mayor sea el trabajo en equipos cooperativos del personal del distrito y de la escuela, más fácil será que los docentes puedan entender y usar el aprendizaje cooperativo y viceversa.

1.4. La educación de calidad en la escuela cooperativa

En la escuela de producción masiva, los docentes están organizados, fundamentalmente, de manera horizontal (en equipos por años o departamentos). Los estudiantes pasan de una materia a otra y se educan por partes (por ejemplo, de una clase de matemáticas a una de ciencias y luego a otra de estudios sociales o de 1° año a 2° año y luego a 3°). Cada docente es responsable de una pequeña parte de la educación de sus alumnos. Hay barreras que separan a los docentes y los obligan a concentrar toda su atención en una pequeña porción del programa general.

En una escuela cooperativa, los equipos no son optativos. Son algo dado. Todo el trabajo importante se hace en ellos. El equipo de docentes asume simultáneamente la educación y la enseñanza. Los docentes constituyen equipos verticales (interdisciplinarios) en los que varios docentes son responsables de los mismos alumnos a lo largo de varios años. Los equipos verticales rompen las barreras que separan a los docentes, los niveles de año y los departamentos académicos y aseguran que todos los docentes puedan ver el proceso general al que aportan sus esfuerzos. Un equipo docente puede estar integrado por dos maestros principales y dos maestros secundarios, que reciben la responsabilidad de educar a unos 120 estudiantes en un período de 6 años. Otro equipo secundario puede estar integrado por un profesor de lengua, uno de matemáticas, uno de ciencias, uno de estudios sociales y uno de lengua extranjera, que deben educar a 120 alumnos durante 3 años (por ejemplo, desde 7° hasta 9° año).

Los equipos verticales usan un currículum integrado y enseñanza temática. Cada equipo es genuinamente responsable, porque tiene a los mismos alumnos durante varios años. Nadie puede culpar de los problemas de

lectura o matemáticas de un alumno al docente del año pasado o limitarse a dejar que pase el tiempo con un alumno problemático hasta que se lo derive al docente siguiente. Los docentes tienen que enfrentarse a las dificultades y convivir con las consecuencias de sus decisiones. Pero, como son parte de un equipo, jamás tendrán que enfrentar solos esos desafíos.

Organizar a los docentes en equipos verticales crea un ámbito que se centra en la calidad de la educación en la escuela. La noción de educación de calidad está vagamente inspirada en los catorce puntos planteados por W. Edwards Deming (Walton, 1986). A partir de sus recomendaciones para alcanzar una educación de calidad, puede establecerse un conjunto de principios para lograrlo.

Debe establecerse en la escuela una constancia de objetivos, aclarando y poniendo de relieve su interdependencia general positiva. Tanto el personal docente como el directivo deben estar convencidos de que todos se salvarán juntos o se hundirán juntos. Deben sentir que no sólo son responsables de mejorar su propia pericia, sino también la de todos los demás integrantes de la escuela. Todo el personal, docente y no docente, debe acordar un conjunto de objetivos generales en el que se destaque su interdependencia y la necesidad de esfuerzos conjuntos. Estos objetivos deben reflejar una nueva definición de la escuela que no centre la atención en las calificaciones estandarizadas de los exámenes, sino en una permanente mejora de la calidad de la educación.

La escuela debe adoptar la filosofía de que los equipos docentes deben educar y socializar exitosamente a todos los estudiantes a su cargo. No se admiten fracasos en la educación o en la graduación. En vez de ser tolerantes con los errores y los problemas, los docentes deben asegurar que todos los estudiantes se eduquen y socialicen. Cuando los docentes trabajan con los mismos alumnos durante varios años, pueden ofrecerles el apoyo para la solución de los problemas que da como resultado el aprendizaje, la graduación y el paso a una educación superior (terciaria o universitaria).

En vez de confiar en exámenes estandarizados masivos para lograr la calidad, los educadores deben centrarse en mejorar el proceso educativo. Las inspecciones resultan innecesarias cuando todos los integrantes del equipo docente están comprometidos con la calidad de la enseñanza.

Hay que eliminar el miedo en las escuelas, para que los docentes puedan correr riesgos y aumentar su competencia. Cualquier cosa que provoque humillación, autodefensa o miedo es destructiva. La mayor fuente de miedos dentro de la escuela es la competencia y la motivación extrínseca que ella fomenta. Calificar a los docentes de mayor a menor nivel y pagarles por sus méritos de acuerdo con una base normativa son actitudes que crean ansiedad, temor a la evaluación y miedo. Para eliminar el miedo no basta con decir: "No compitan". El apoyo social y las relaciones positivas en los equipos cooperativos reducen el miedo y proporcionan la seguridad que los docentes necesitan para cambiar, crecer y cooperar.

El personal docente debe desarrollar relaciones personales perdurables con los alumnos. Deben estar "cerca del cliente", al menos por dos razones: para obtener la información necesaria que permita ofrecer una educación de calidad y para motivar a los alumnos de modo que den lo mejor de sí. Las escuelas tienen diversos tipos de "clientes", que incluyen a los padres, la comunidad, la sociedad, los empleadores y las instituciones de educación superior; pero los clientes más directos de una escuela son sus alumnos. Para influir sobre ellos para que pongan energía en el aprendizaje, el personal docente debe construir relaciones afectuosas que demuestren su compromiso con el bienestar y el éxito de sus alumnos. Los esfuerzos de largo plazo provienen del corazón, no del cerebro y las relaciones son el camino más rápido al corazón (Johnson y Johnson, 1989b).

Los docentes deben esforzarse persistentemente para reducir lo superfluo en el sistema educativo y la escuela. Hacerlo es esencial para incrementar la calidad en una organización. Un currículum integrado y una enseñanza temática, por ejemplo, ayudan a reducir las redundancias entre materias.

1.5. La superación permanente

Para tener alegría hay que compartirla. La felicidad es melliza.
Proverbio indio.

Para que una escuela tenga éxito, todos en ella deben estar dedicados a su superación permanente. En Japón, esta dedicación mutua se denomina kaizen, un acuerdo de ayuda mutua de toda la sociedad en el proceso de mejorar día a día. Las escuelas deben destinar los recursos necesarios para que esto pueda cumplirse. Estos recursos incluyen la eliminación de toda forma de competencia entre docentes y alumnos, la estructuración de la cooperación en todos los niveles, la concentración de la atención de los docentes en la mejora diaria del aprendizaje cooperativo y otros aspectos de la enseñanza y la dedicación del tiempo necesario para que se reúnan los equipos docentes.

Las discusiones profesionales, la coplanificación y la coenseñanza que tienen lugar en los grupos docentes buscan la superación permanente a través del progresivo refinamiento de la pericia en el aprendizaje cooperativo. Los docentes refinan poco a poco su competencia en el uso del aprendizaje cooperativo aprendiendo a: (1) entender conceptualmente qué es el aprendizaje cooperativo y cómo se lo puede practicar (2) experimentarlo en sus clases (3) evaluar cómo funcionaron sus explicaciones y (4) reflexionar sobre lo que hicieron, modificar sus planes y volver a probar una forma mejorada (Johnson y Johnson, 1989b). Analicemos más detalladamente cada uno de estos pasos.

1. Entender qué es el aprendizaje cooperativo y cómo se lo puede practicar en el aula. Los docentes tienen que entender los cinco componentes esenciales de la cooperación efectiva y su papel en el uso del aprendizaje cooperativo formal e informal y en los grupos cooperativos de base. Los enfoques del uso del aprendizaje cooperativo pueden ordenarse en un continuo que va desde los conceptuales/adaptativos (modelos conceptuales generales para planificar y adaptar el aprendizaje cooperativo específicamente para las circunstancias, los alumnos y las necesidades de un docente) hasta los directos/prescriptivos (explicaciones preparadas previamente; programas, estrategias y actividades usadas de un modo rígido y prescriptivo). Los enfoques conceptuales preparan a los docentes para que sean ingenieros en el uso del aprendizaje cooperativo, en tanto que los directos les enseñan a ser técnicos. Los ingenieros comprenden conceptualmente el aprendizaje cooperativo y pueden, por lo tanto, adaptarlo a sus circunstancias, sus alumnos y sus programas, y corregirlos cuando no funcionen. Los técnicos están preparados para enseñar temas, programas y estrategias previamente armados de una manera rígida y prescriptiva, sin entender en realidad qué es la cooperación y por qué funciona.

   El enfoque conceptual (de ingeniería) se usa en todas las artes y ciencias tecnológicas. Un ingeniero que está diseñando un puente, por ejemplo, aplica teorías ya validadas a los problemas peculiares que imponen las necesidades de un puente de cierta longitud que pueda soportar determinado peso y transportarlo desde un extremo que tiene características geológicas específicas a otro que tiene otras características, en un área con determinados vientos, temperaturas y susceptibilidad a los terremotos. El enfoque conceptual del aprendizaje cooperativo exige que los docentes se involucren en el mismo proceso, aprendiendo una conceptualización de los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo y su papel en el uso del aprendizaje cooperativo formal e informal y de los grupos cooperativos de base, y que apliquen ese modelo conceptual a su situación concreta de enseñanza, sus circunstancias, sus alumnos y sus necesidades educativas. Cada clase puede necesitar una forma de adaptación diferente para optimizar la eficacia del aprendizaje cooperativo.

   Entender los componentes esenciales permite a los docentes: pensar metacognitivamente sobre el aprendizaje cooperativo; crear estrategias y actividades; tomar una actividad cualquiera de cualquier materia y estructurarla de manera cooperativa; practicar el aprendizaje cooperativo hasta alcanzar un

nivel de uso rutinario/integrado y practicarlo al menos el 60% del tiempo de clase en el aula; describir con precisión lo que están haciendo y por qué, para comunicar a otros la naturaleza del aprendizaje cooperativo y enseñarles cómo ejecutarlo y aplicar los principios de la cooperación en otros ámbitos, tales como las relaciones escolares y las reuniones de docentes.

2. Ejercitar el aprendizaje cooperativo en el aula. Los docentes deben estar dispuestos a correr riesgos experimentando estrategias y procedimientos educativos nuevos. Arriesgan el fracaso en el corto plazo para alcanzar el éxito en el largo plazo en el incremento de su pericia. Debe entenderse que los esfuerzos no alcanzarán a satisfacer las expectativas durante un tiempo considerable, en el cual la nueva estrategia se hiperaprenderá hasta convertirse en algo habitual y automatizado.

3. Evaluar cómo funcionan las actividades de aprendizaje cooperativo y obtener realimentación de los demás. Aunque una actividad puede no haber salido bien, desde el punto de vista del refinamiento progresivo no existe el fracaso. Los esfuerzos son simples aproximaciones a lo que uno quiere y -con el refinamiento y la afinación de los procedimientos y la mayor práctica- las aproximaciones se van acercando cada vez más al ideal.

4. Reflexionar sobre lo que sucedió, hacer modificaciones y volver a probar. La discrepancia entre lo real y lo ideal guía los planes para alterar la conducta con el fin de tener más éxito en el futuro. El empleo de gráficos de calidad mejora este proceso de reflexión.

La perseverancia en el uso del aprendizaje cooperativo es necesaria hasta que el docente consigue proponer una actividad cooperativa de manera rutinaria y sin planificarla o pensarla conscientemente. Con cada acción, se va afinando la pericia de un docente en el uso del aprendizaje cooperativo, en este proceso de refinamiento progresivo.

1.6. Alcanzar pericia y compartirla

La pericia se refleja en la destreza, la competencia y la habilidad de una persona. Los esfuerzos cooperativos requieren más pericia que los competitivos o individualistas, porque, además de preocuparse por las tareas mismas, exigen que uno se ocupe también, simultáneamente, de otras personas. La pericia se obtiene paso a paso y se va incrementando progresivamente en un equipo con el transcurso del tiempo.

Uno no se hace adepto al aprendizaje cooperativo en el aula y a los equipos cooperativos de la escuela y el distrito en un abrir y cerrar de ojos. Como ya hemos dicho, para una estrategia que sea sólo moderadamente difícil, los docentes pueden necesitar entre 20 y 30 horas de enseñanza teórica, entre 15 y 20 demostraciones usándola con diferentes alumnos y temas y entre 10 y 15 sesiones de práctica adicionales para lograr niveles de habilidad superiores. Y para una estrategia más difícil, como la del aprendizaje cooperativo, pueden hacer falta varios años de práctica y apoyo para alcanzar la maestría. Consideramos que tres años es un lapso suficiente para capacitar plenamente a un docente en los fundamentos del aprendizaje cooperativo, su uso avanzado, el empleo de controversias académicas para estimular a los alumnos a que desafíen intelectualmente a sus compañeros en los grupos cooperativos y el uso de un sistema de mediación de pares para asegurar que los estudiantes puedan negociar soluciones constructivas para sus propios conflictos y los de sus compañeros. Una secuencia similar para el personal directivo incluye capacitación adicional sobre cómo dirigir una escuela cooperativa.

Se puede preparar a "superestrellas del aprendizaje cooperativo" para que ofrezcan el programa de capacitación de tres años en sus distritos. Durante las sesiones de práctica, los docentes exploran el aprendizaje cooperativo y sus componentes esenciales. Luego, deben transferir este conocimiento a sus propias aulas y mantener su uso del aprendizaje cooperativo. El éxito de este entrenamiento dependerá de la transferencia (la práctica del aprendizaje cooperativo en el aula por parte de los docentes) y el mantenimiento (su uso en el largo plazo). La transferencia y el mantenimiento dependen, fundamentalmente, de que los propios docentes

se organicen en equipos docentes destinados a ayudar a que cada miembro se torne cada vez más competente en el uso del aprendizaje cooperativo. La mejor forma de aprender a usar el aprendizaje cooperativo es enseñar a un colega cómo usarlo. Como dijo una vez Harvey Firestone, de la fábrica de neumáticos: "Sólo cuando desarrollamos a otros tenemos éxito permanente".

1.7. La calidad de la práctica (Gráficos de control)

Los docentes deben evaluar la calidad de sus esfuerzos en la práctica del aprendizaje cooperativo para poder mejorar continuamente. Para hacer esta evaluación, hay que establecer una serie de criterios y medir en qué grado cada miembro del equipo docente está cumpliéndolos. Los resultados pueden ser incluidos en los gráficos semanalmente, para ayudar al grupo a decidir la frecuencia y fidelidad con la que cada uno de sus integrantes está practicando el aprendizaje cooperativo y a establecer objetivos para los siguientes esfuerzos de realización.

Durante la reunión del equipo docente, sus integrantes muestran sus diarios de realización y cuentan: (1) cómo crearon al menos una actividad cooperativa por día, (2) cómo planificaron una rutina de clase para hacer cooperativamente, (3) cómo enseñaron al menos una habilidad social, (4) cómo ayudaron a un colega a usar el aprendizaje cooperativo, (5) cómo diseñaron una actividad junto con un colega y (6) cómo visitaron las aulas de todos los otros integrantes del grupo y observaron algo positivo. Estos criterios pueden ser cambiados por otros más desafiantes, según la experiencia y la competencia de los integrantes del grupo. Algunos criterios más avanzados pueden incluir el uso de cuatro tipos de interdependencia positiva en cada actividad, la realización de secuencias de estrategias cooperativas en una actividad y la lectura de un artículo o capítulo sobre aprendizaje cooperativo.

Los miembros del equipo reciben puntos extra según cómo alcanzaron cada criterio (0 = no lo lograron; 1 = lo lograron a medias; 2 = lo lograron). Así, con este ejemplo, un miembro del grupo podría ganar entre 0 y 12 puntos por semana. Los puntos ganados se suman y dividen por el número de integrantes del grupo. El resultado es el puntaje del equipo, que se inscribe en el gráfico de control de calidad del grupo. El equipo comenta los resultados y la tendencia en el largo plazo y planifica cómo mejorar sus esfuerzos de realización la siguiente semana o cómo mantener su alto nivel.

1.8. Establecer hitos

Establecer hitos significa fijar objetivos operativos basados en prácticas conocidas. Cuando establecen hitos, los docentes identifican "lo mejor de lo mejor" en los procedimientos de enseñanza. Para estudiar las mejores prácticas del aprendizaje cooperativo, los educadores deben revisar las investigaciones para ver qué ha demostrado ser eficaz y ubicar las escuelas en las que se han puesto en práctica con éxito métodos eficaces. Luego, establecen un objetivo para alcanzar ese nivel de desempeño en sus clases. Deben planear los métodos que usarán para alcanzar los objetivos sin reiterar lo ya pasado y tienen que desarrollar mediciones del desempeño para poder evaluar cuánto contribuye cada procedimiento en el logro de los objetivos fijados. Cuando se alcanzan los objetivos, el hito se sitúa más alto.

1.9. Proporcionar liderazgo

No basta con saber; hay que aplicar No basta con querer; hay que hacer
Goethe

Para llevar a la práctica la escuela cooperativa, el liderazgo debe ayudar a los docentes. Los líderes no pueden pasar su tiempo en una oficina hablando por teléfono, escribiendo memos y apagando incendios. Tienen que estar "en donde está la acción" (en Japón, llaman a esto genba). Y, en las escuelas, la acción está en las aulas. Por lo tanto, los líderes escolares deben apoyar a los docentes en sus esfuerzos para ofrecer a sus alumnos la

mejor educación posible. En general, este tipo de liderazgo se alcanza a través de cinco conjuntos de acciones (Johnson y Johnson, 1989b):

1. Desafiar el statu quo. El statu quo es la estructura competitiva-individualista de producción masiva que predomina en las escuelas en la actualidad. En el nivel del aula, está representada por las explicaciones, las discusiones de toda la clase junta, los ejercicios individuales y las evaluaciones de los viernes. En el nivel escolar, por docentes y alumnos separados por niveles de año y departamentos académicos con un docente y un grupo de estudiantes por aula. Los líderes deben desafiar la eficacia del statu quo.

2. Inspirar una visión mutua de lo que la escuela podría y debería hacer Los buenos líderes comunican de manera entusiasta y frecuente la idea de establecer una escuela cooperativa. El líder es el custodio del sueño que inspira el compromiso en pos del objetivo conjunto de crear una escuela cooperativa, basada en equipos.

3. Otorgar poder a través de los equipos cooperativos. Ésta es la más importante de todas las actividades de liderazgo. Cuando los docentes o los estudiantes se sienten desalentados o desvalidos, proporcionarles un equipo crea esperanzas y oportunidades. El apoyo social que pueden ofrecer los propios pares motiva esfuerzos comprometidos para alcanzar el éxito. Los grupos de aprendizaje cooperativo dan poder a los estudiantes y los equipos docentes dan poder a los maestros.

4. Guiar con el ejemplo. Los líderes muestran el uso de estrategias y procedimientos cooperativos y corren riesgos para incrementar su competencia profesional. Sus acciones deben ser coherentes con sus palabras. Deben demostrar públicamente lo que predican.

5. Alentar al corazón a persistir. Como ya hemos dicho, los esfuerzos de largo plazo para mejorar permanentemente la propia competencia no provienen del cerebro, sino del corazón. Hace falta valor y esperanza para poder seguir esforzándose para tener más conocimientos y pericia. El apoyo social y la ayuda concreta de los líderes y los compañeros de equipo proporcionan a docentes y alumnos la fuerza necesaria para persistir y triunfar.

Las escuelas no son edificios, programas y máquinas. Las escuelas son relaciones e interacciones entre personas. La forma en que está estructurada la interacción interpersonal determina la efectividad de una escuela. Cuando los docentes son considerados piezas intercambiables de una máquina creada para producir masivamente estudiantes educados, tienden a aislarse y alienarse de los demás y del trabajo ajeno. Los beneficios de los equipos cooperativos son, por lo tanto, grandes, tanto para los docentes como para los propios estudiantes. Una escuela cooperativa basada en equipos de alto rendimiento empieza con el uso del aprendizaje cooperativo la mayor parte del tiempo. También requiere la constitución de equipos docentes, equipos especiales y grupos de decisión ad hoc dentro de la escuela. Y como todas las escuelas reflejan los sistemas con los que operan, deben establecerse también equipos cooperativos en el nivel del distrito.

Una estructura de organización coherente (que fomente la cooperación en todos los niveles) garantiza una educación de calidad al crear una constancia de objetivos, un compromiso con la educación de cada uno de los alumnos, un foco puesto en la mejora de la calidad de la educación, la eliminación de la competencia en todos los niveles, relaciones personales perdurables, preocupación por reducir lo superfluos y cuidado por la realización exitosa del aprendizaje cooperativo para mejorar los logros de los estudiantes.

Capítulo 11:
El cambiante paradigma de la enseñanza

El aprendizaje cooperativo es parte de un cambio mayor en el paradigma de la enseñanza. La Figura 11.1 presenta los elementos esenciales de este cambio (Johnson, Johnson y Holubec, 1992; Johnson, Johnson y Smith, 1991).

El viejo paradigma de la enseñanza se basa en el supuesto de John Locke que sostiene que la mente del estudiante no educado es una hoja de papel en blanco que espera un instructor que escriba sobre ella. Por este y otros supuestos, los educadores han considerado con frecuencia la enseñanza desde el punto de vista de varias actividades principales:

- Transferir conocimientos del docente al alumno. El trabajo del docente consiste en dar conocimiento; el del alumno, en recibirlo. Los docentes transmiten información; se supone que los estudiantes deben memorizarla y luego recordarla.

- Llenar con conocimientos vasijas pasivas y vacías. Los estudiantes son recipientes pasivos de conocimientos. Los docentes son los poseedores del conocimiento que los alumnos memorizan y recuerdan.

- Clasificar a los alumnos decidiendo quién obtendrá determinada calificación y agruparlos en categorías según quiénes cumplen (y quiénes no cumplen) los requisitos necesarios para graduarse, pasar a la educación superior y conseguir un buen empleo. Esto se hace sobre la base del supuesto de que la capacidad es algo fijo y que no la afectan el esfuerzo ni la educación. Se recurre a la inspección constante para eliminar a los estudiantes "defectuosos".

- Conducir la educación en un contexto de relaciones impersonales entre los alumnos y entre docentes y alumnos. A partir del modelo de organizaciones industriales de Taylor, se considera a estudiantes y docentes piezas intercambiables y reemplazables en la "maquinaria educativa".

- Mantener una estructura de organización competitiva en la que los alumnos trabajen para superar a sus compañeros y los docentes para superar a sus colegas.

- Suponer que cualquiera que domine un tema puede enseñarlo. Esto se suele denominar "premisa de los contenidos": si uno es doctor en algo, puede enseñar el tema, sin importar si tiene formación pedagógica alguna.

Figura 11.1
Comparación del viejo y el nuevo paradigma de enseñanza

	Viejo paradigma	**Nuevo paradigma**
Conocimiento	Transferido de los docentes a los alumnos	Construido en conjunto por docentes y alumnos
Alumnos	Recipientes pasivos que se llenan con los conocimientos de los docentes	Constructores activos, descubridores, transformadores del conocimiento
Función docente	Clasificar y agrupar alumnos	Desarrollar las competencias y los talentos de los alumnos
Relaciones	Relación impersonal entre alumnos y entre docentes y alumnos	Transacción personal entre alumnos y entre docentes y alumnos
Contexto	Competitivo/Individualista	Aprendizaje cooperativo en el aula y equipos cooperativos entre docentes y directivos
Supuesto sobre la enseñanza	Cualquier experto puede enseñar	La enseñanza es algo complejo y requiere considerable capacitación
Formas de saber	Lógico-científico	Narrativa
Epistemología	Reduccionista	Constructivista
Modo de aprendizaje	Memorizar	Establecer relaciones
Ambiente	Conformidad/Uniformidad cultural	Diversidad y estima personal/ Diversidad cultural y comunidad

El viejo paradigma consiste, entonces, en la transferencia del conocimiento de los docentes a alumnos pasivos, de manera tal que los docentes pueden clasificar y agrupar a sus alumnos de una forma normalizada a través de la competencia. Muchos docentes consideran que el viejo paradigma es el único posible. Dictar cátedra mientras los alumnos escuchan pasivamente, en silencio, aislados y compitiendo con los demás, parece la única forma de enseñar. El viejo paradigma se mantiene por inercia, mientras casi todo el mundo persiste en la creencia hueca de que todo está bien. Pero no todo está bien.

Enseñar es cambiar. Un nuevo paradigma está cambiando al viejo. Se basa en la teoría y la investigación y tiene aplicaciones claras en la educación. Los educadores deben pensar ahora en la enseñanza desde la perspectiva de varias actividades principales diferentes.

- Los estudiantes construyen, descubren, transforman y amplían sus propios conocimientos. Aprender es algo que el alumno hace, no algo que se le hace. Los alumnos no aceptan pasivamente los conocimientos del docente o del programa. Usan la información nueva para activar sus estructuras cognitivas preexistentes o para construir otras nuevas. El papel del docente en esta actividad consiste en crear las condiciones necesarias para que los alumnos puedan construir significado a partir de los nuevos materiales estudiados, procesándolos con las estructuras cognitivas que ya poseen y reteniéndolos luego en la memoria de largo plazo, donde permanecerán abiertos a nuevos procesamientos y posibles reconstrucciones.

- Los esfuerzos de los docentes buscan desarrollar las aptitudes y los talentos de los alumnos. El esfuerzo de los estudiantes debe ser inspirado y las escuelas deben "agregar valor" cultivando el talento. La filosofía de "cultivo y desarrollo" debe reemplazar a la del "elegir y descartar". Hay que desarrollar las competencias y los talentos de los alumnos a partir del supuesto de que con esfuerzo y educación cualquier estudiante puede mejorar.

- Docentes y alumnos trabajan juntos, haciendo de la educación una transacción personal. Toda forma de educación es un proceso social que sólo puede realizarse a través de la interacción personal (real o implícita). Hay una regla general: cuanta más presión sufran los alumnos para alcanzar los objetivos y más difícil sea lo que deben aprender, más importante será proporcionarles apoyo social en la situación de aprendizaje. El desafío y el apoyo social deben estar equilibrados si se quiere que los estudiantes puedan superar las presiones de las situaciones de aprendizaje. El aprendizaje tiene efecto cuando los individuos cooperan para construir comprensiones y conocimientos compartidos. Los docentes deben ser capaces de construir relaciones positivas con sus alumnos y de crear las condiciones necesarias para que éstos puedan crear relaciones afectuosas y comprometidas con otros. La escuela podrá ser, entonces, una comunidad de aprendizaje comprometida con estudiantes comprometidos en su verdadero sentido.

Estas actividades sólo pueden desarrollarse en un contexto cooperativo. Cuando los alumnos interactúan en un ámbito competitivo, la comunicación se minimiza, se transmite información engañosa o falsa, la ayuda se considera trampa y tanto docentes como alumnos tienden a desconfiar del otro. Las situaciones de aprendizaje competitivo e individualista desalientan la construcción activa de conocimientos y el desarrollo del talento, aislando a los alumnos y creando relaciones negativas entre compañeros y docentes.

Los propios compañeros y los docentes tienen que ser vistos como colaboradores más que como obstáculos para el éxito académico y personal de los alumnos. Por lo tanto, los docentes tienen que estructurar las situaciones de aprendizaje de manera tal que sus alumnos trabajen juntos para que todos puedan optimizar sus logros. Del mismo modo, el personal directivo debe crear una estructura de organización cooperativa basada en equipos para asegurar el éxito de todos (Johnson y Johnson, 1989b).

La educación es una compleja aplicación de teorías e investigaciones que exige mucha capacitación docente y un continuo refinamiento de las habilidades y los procedimientos. Hace falta toda una vida de esfuerzo para llegar a ser un buen docente. El aprendizaje cooperativo ofrece un medio ideal para llevar a la práctica el nuevo paradigma de la enseñanza y proporciona un ámbito que estimula el desarrollo del talento entre los estudiantes. Es un factor importante para cambiar el carácter pasivo e impersonal de muchas aulas. Asegura que los estudiantes se comprometan cognitiva, física, emotiva y psicológicamente en la construcción de su propio conocimiento y tengan éxito en la escuela y en la vida.

1. La creación de una comunidad de aprendizaje

En The Secret Garden, Frances Hodgson Burnett dice: "Si uno cultiva y cuida una rosa, no crecerá un cardo". Las escuelas deberían cultivar y cuidar rosas. Pueden hacerlo, creando comunidades de aprendizaje caracterizadas por los esfuerzos cooperativos para alcanzar objetivos significativos. En una reciente reseña de una investigación, Lisbeth Schorr llega a la conclusión de que el cuidado y la atención son los atributos más importantes de una escuela eficaz. Los historiadores de la educación David Tyack y Elizabeth Hansot sostienen que en todas las escuelas exitosas los estudiantes, los docentes, el personal directivo y los padres comparten un sentimiento de comunidad y un "sentido socialmente integrador de propósito".

Una comunidad es un número limitado de personas que comparten objetivos comunes y una cultura común. Cuanto menor sea la comunidad, más personales serán las relaciones y mayor será la responsabilidad de cada uno. En las comunidades, todos se conocen. Las relaciones son duraderas; no son encuentros temporarios. En

las comunidades de aprendizaje, la educación es personalizada. Los estudiantes son considerados ciudadanos y los docentes son vistos como líderes comunitarios. Así, la comunidad educativa se convierte en una familia ampliada en la que los logros mutuos y la preocupación por el otro son importantes. Estas comunidades tienen un código de ética y conducta: los estudiantes deben estar preparados para las clases de cada día, prestar atención en clase, esforzarse al máximo y respetar a los demás y sus pertenencias. Los equipos cooperativos ayudan a crear estas comunidades de aprendizaje.

Si usted ha leído ya este libro, está ante un nuevo comienzo. Se necesitan años de experiencia en el uso del aprendizaje cooperativo para alcanzar la pericia necesaria. Usted puede lograrlo, si implementa el aprendizaje cooperativo y ayuda a los otros a hacerlo participando en el equipo docente y creando así una verdadera comunidad de aprendizaje tanto para sus alumnos como para usted mismo.